

**Eine Didaktisierung zum Einsatz im  
literaturwissenschaftlich orientierten DaF-Unterricht an  
der Universität Stellenbosch am Beispiel von Wolfgang  
Herrndorfs *Tschick***

Masterarbeit

**Andrea Hahnfeld**

Betreuende:

Dr. Siegfried Steinmann

Prof. Dr. Carlotta von Maltzan

Abgabe:

December 2018

## Declaration

By submitting this dissertation electronically, I declare that the entirety of the work contained therein is my own, original work, that I am the sole author thereof (save to the extent explicitly otherwise stated), that reproduction and publication thereof by University of Leipzig and / or Stellenbosch University will not infringe any third party rights and that I have not previously in its entirety or in part submitted it for obtaining any qualification.

December 2018

# Zusammenfassung

Der Einsatz von Blended Learning wird gegenwärtig von zahlreichen Institutionen gefordert. Gerade im Bereich des fremdsprachlichen Fachunterrichts an Universitäten bietet Blended Learning den Lernenden viele Vorteile: Es ermöglicht unter anderem asynchrones und rekursives Lernen sowie den Einsatz von formativer Leistungsmessung. In der vorliegenden Masterarbeit wird am Beispiel von Wolfgang Herrndorfs *Tschick* demonstriert, wie ein traditionelles Kurskonzept als Blended-Learning-Kurs neu konzipiert werden kann. Im theoretischen Teil der Arbeit wird die Auswahl des Romans *Tschick* begründet und der Text literaturwissenschaftlich analysiert. Im Anschluss werden literaturwissenschaftliche Themen festgelegt, die im Rahmen eines fremdsprachlichen Fachunterrichts auf A2/B1-Niveau als geeignet erscheinen. In einem zweiten Schritt erfolgt die Auswahl, Analyse und Vereinfachung einschlägiger Fachtexte, die Lernenden als Sekundärtexte dienen sollen, um die festgelegten Themen auf literaturwissenschaftlicher Ebene zu untersuchen. Der theoretische Teil schließt mit dem Kapitel zum Blended Learning, das verschiedene Design-Ansätze, Voraussetzungen für erfolgreiches computergestütztes Lernen sowie die Lernplattform Moodle vorstellt und aufzeigt, wie der traditionelle Kurs als Blended-Learning-Kurs umgesetzt werden könnte. Aus dem theoretischen Teil ergibt sich ein ausführliches, siebenwöchiges Kurskonzept, das die Grundlage für den praktischen Teil der Arbeit bildet. Dieser besteht in der Umsetzung des Kurskonzepts, in dessen Rahmen ein Moodle-Kurs mit kompletten Kurs- und Testmaterialien entwickelt wird. Der Schwerpunkt liegt dabei darauf, formatives Assessment, Gruppenarbeiten und transparente Bewertungskriterien einerseits, sowie andererseits Peer-Review und computergestützte Leistungsmessung zur Entlastung der Lehrkräfte einzusetzen. Ziel der Arbeit ist es, aufzuzeigen, wie ein Blended-Learning-Kurs im Bereich des deutschsprachigen Fachunterrichts aussehen könnte.

# Abstract

The application of blended learning is currently required by many institutions. Especially in the field of content and language integrated learning at universities, blended learning offers learners many advantages: It enables, among others, asynchronous and recursive learning and the effective use of formative assessment. This master thesis demonstrates how a traditional course concept can be redesigned as a blended learning course, using Wolfgang Herrndorfs novel *Tschick* as an example. In the theoretical part the selection of the novel *Tschick* is justified and the text is investigated in line with norms of literary analysis. Subsequently, four topics for literary analysis are determined which appear to be suitable for learners at an A2/B1 level. In a second step, selected specialist articles that focus on these topics are evaluated and simplified. These texts are to be used by learners for literary analysis of the novel. The theoretical part concludes with an overview on blended learning including different design approaches, requirements for successful computer-aided learning and uses of the learning platform Moodle that demonstrates how a traditional course could be redesigned as blended learning course. The theoretical part forms the basis for a detailed concept for a seven-week blended learning course. In the second and practical part of the thesis the course concept is implemented. As part of this implementation, a Moodle course with complete course and test materials is developed. The focus of the implementation lies on the use of formative assessment, group work, transparent evaluation criteria, peer review, and computer-aided assessment. The aim of this thesis is to show how a blended learning course in the field of content and language integrated learning in German could be conceptualized.

# Opsomming

Die toepassing van *Blended Learning* word tans deur menige instansies benodig, veral op die gebied van Vreemde Taal vakonderrig aan tersiêre instansies. *Blended Learning* bied studente voordelige leerstrategieë: Dit verskaf onder andere student georiënteerde leergeleentheid deur middel van Aanlyn Kennis Uitruil, asook Rekursiewe Leer (wat veronderstel dat die vereiste toetsing en die implikasies van taalbemeesteringsvlakke suksesvol is), asook die gebruik van formatiewe assessering, dus nie net meting van toetsresultate nie. Aan hand van Wolfgang Herrndorf se *Tschick* as 'n voorbeeld, wys die tesis daarop hoe 'n tradisionele kursuskonsep as 'n *Blended Learning* kursus herontwerp kan word. In die teoretiese afdeling van die werkstuk word die keuse van die roman *Tschick* verdedig en die tekst literatuurwetenskaplik ondersoek. Daaropvolgend word vier tema's vir die literatuurwetenskaplike ondersoek vasgelê wat vir Vreemde Taal onderrig studente op vlak A2/B1 geskik is. Vervolgens word vakkundige artikels op hierdie gebied beoordeel, ondersoek en vereenvoudig sodat studente dit as sekondêre tekste vir die literêre ondersoek van die roman kan aanwend. Die teoretiese afdeling sluit met 'n oorsig van *Blended Learning* af, wat verskeie modelbenaderings, vereistes vir suksesvolle rekenaargebaseerde onderrig, sowel as die leerplatform Moodle voorstel en daarop wys hoe 'n tradisionele kursuskonsep as 'n *Blended Learning* kursus herontwerp kan word. Die teoretiese afdeling dien as die basis vir 'n gedetailleerde sewe-week-lange *Blended Learning* kursuskonsep wat as basis vir die praktiese afdeling van die werkstuk dien. Laasgenoemde bestaan uit die implementering van die kursuskonsep waaruit 'n Moodle kursus met volledige kursus- en assesseringsmaterial geskep word. Die fokus berus daarby op die gebruik van formatiewe assessering, groepwerk, deursigtige assesseringskriteria, portuuroorsig en rekenaargebaseerde assessering. Die doel van die tesis is om aan te toon hoe 'n *Blended Learning* leerkonsepkursus op die gebied van Duits as Vreemde Taal-onderrig aangewend en gekonseptualiseer kan word.

# Danksagung

Die Idee für diese Arbeit entstand während meines Aufenthalts an der Universität Stellenbosch, genauer: während des Moduls *Tendenzen der Gegenwartsliteratur*. Ich möchte an dieser Stelle daher einer Person danken, ohne die diese Arbeit nicht möglich gewesen wäre: Dr. Isabel Dos Santos. Die von ihr für das Modul ausgewählten Texte und meine Begeisterung für den Roman *Tschick* waren die Initialzündung für insgesamt drei aufeinander aufbauende Arbeiten, deren letzter Teil die vorliegende Masterarbeit darstellt.

Auch Prof. Dr. von Maltzan und Christiane Scheffler gilt mein besonderer Dank. Im Sommersemester 2015 führte Prof. Dr. von Maltzan gemeinsam mit Frau Scheffler (als Tutorin) den Literaturkurs *Text* im BA-Modul 278 durch, dessen Neukonzeption in dieser Arbeit angestrebt wird. Beide haben mir Hospitationen in den Vorlesungen und Tutorien ermöglicht und sich viel Zeit genommen, um meine zahlreichen Fragen zum Kursablauf zu beantworten.

Zuletzt möchte ich den Personen danken, die mich während des langen Schreibprozesses unterstützt und motiviert haben – durch Korrekturlesen, bei technischen Problemen oder einfach nur durch Zuhören: Christian Schömer, Jasmin Borr, Irina Bilek und Elena Leszak.

# Abbildungsverzeichnis

1	Lahn/Meister (2016): Analyse des Kapitels <i>Erzählte Zeit vs. Erzählzeit</i> (Original-Text) . . . . .	55
2	Lahn/Meister (2016): Analyse des Kapitels <i>Erzählte Zeit vs. Erzählzeit</i> (vereinfachte Version) . . . . .	57
3	Lahn/Meister (2016): <i>Erzählte Zeit vs. Erzählzeit</i> – Lange Wörter nach Wortklassen . . . . .	58
4	Lahn/Meister (2016): Analyse des Kapitels <i>Erzähler und erzählte Welt</i> (Original-Text) . . . . .	60
5	Lahn/Meister (2016): Analyse des Kapitels <i>Erzähler und erzählte Welt</i> (vereinfachte Version) . . . . .	62
6	Lahn/Meister (2016): <i>Erzähler und erzählte Welt</i> – Lange Wörter nach Wortklassen . . . . .	63
7	Degler/Paulokat (2008): Analyse der Einleitung (Original-Text) . . . . .	66
8	Degler/Paulokat (2008): Analyse der Einleitung (vereinfachte Version) . . . . .	68
9	Degler/Paulokat (2008): <i>Einleitung</i> – Lange Wörter nach Wortklassen . . . . .	69
10	Textschwierigkeit aller Fachtexte im Vergleich . . . . .	72
11	Lange Wörter nach Wortklassen – Vergleich aller Fachtexte . . . . .	73
12	Strukturwörter, die in den Fachtexten am häufigsten verwendet werden . . . . .	74
13	Fachwortschatz nach Themenschwerpunkten (alphabetisch) . . . . .	76
14	Gruppenarbeit: Kriterien für die Selbst- und Peer-Evaluation . . . . .	93
15	Gruppenarbeit: Bewertungsraster für die Lehrkraft zur Evaluation von Gruppenarbeitsergebnissen . . . . .	94
16	Aufbau einer Lektion . . . . .	96

17	Qualitative Aspekte des Sprachgebrauchs auf den Niveaus A2 und B1 im Vergleich (Quelle: GER [Europarat, 2001: Kapitel 3.3] – eigene Darstellung) . . . . .	101
18	Aufbau eines formativen Testformats . . . . .	103
19	Bisheriges Kursdesign vs. Neukonzeption als Blended-Learning-Kurs	106
20	Gewichtung der benoteten Aktivitäten im Kurs . . . . .	109
21	Handlungsfelder im Literaturkurs <i>Text</i> (vgl. Hahnfeld, 2015a: 35-52)	127
22	Durchschnittliche Analysewerte von Herrndorfs <i>Tschick</i> (eigene Darstellung) . . . . .	161
23	Zusammenhang zwischen Flesch-Wert und Textschwierigkeit (Quelle: Strecker / Bösel, 2017c – eigene Darstellung) . . . . .	164
24	Ergebnisse der Detail-Analyse – Kapitel 1 (eigene Darstellung) . .	170
25	Ergebnisse der Detail-Analyse – Kapitel 1: Wortarten langer Wörter (eigene Darstellung) . . . . .	173
26	Ergebnisse der Detail-Analyse – Kapitel 45 (eigene Darstellung) .	178
27	Ergebnisse der Detail-Analyse – Kapitel 45: Wortarten langer Wörter (eigene Darstellung) . . . . .	181
28	Top 10 der häufigsten Füllwörter in Kapitel 1 und 45 . . . . .	185
29	Auswertung des Lesetests – Lesezeit und Leseprozess (eigene Darstellung) . . . . .	196
30	Auswertung des Lesetests – Fragen und Korrektheit (eigene Darstellung) . . . . .	198
31	Auswertung des Lesetests – Freie Fragen und Leseprozess (eigene Darstellung) . . . . .	199



# Inhaltsverzeichnis

<b>Abstract</b> (Deutsch – Englisch – Afrikaans)	<b>I</b>
<b>Danksagung</b>	<b>IV</b>
<b>Abbildungsverzeichnis</b>	<b>V</b>
<b>1 Einleitung</b>	<b>1</b>
<b>I Theoretische Grundlagen</b>	<b>4</b>
<b>2 <i>Tschick</i> im DaF-Unterricht</b>	<b>5</b>
2.1 Zum Buch . . . . .	5
2.1.1 Autor . . . . .	5
2.1.2 Inhalt . . . . .	6
2.1.3 Rezeption . . . . .	8
2.2 Textauswahl & Textanalyse . . . . .	9
2.3 Literaturwissenschaftliche Einordnung . . . . .	22
2.3.1 Epoche & Strömung . . . . .	23
2.3.2 Gattung & Genre . . . . .	24
2.3.3 Erzählsituation, Struktur & Erzählzeit . . . . .	25
2.3.4 Paratexte . . . . .	27
2.4 Ästhetische Dimensionen . . . . .	31
2.4.1 Sprachliche Besonderheiten & Literarizität . . . . .	32
2.4.2 Möglichkeiten für symbolisches Lernen . . . . .	42
2.5 Einsatz des Texts im Kurs . . . . .	47
<b>3 Fachliche &amp; fachsprachliche Aspekte</b>	<b>51</b>
3.1 Textauswahl . . . . .	51

3.2	Ermittlung des Schwierigkeitsgrads . . . . .	52
3.3	Textanalyse . . . . .	55
3.3.1	Themenschwerpunkt 1: Umgang mit Zeit . . . . .	55
3.3.2	Themenschwerpunkt 2: Erzähler und Erzählperspektive . .	59
3.3.3	Themenschwerpunkt 3: Popliteratur . . . . .	65
3.3.4	Zusammenfassung der Analyse-Ergebnisse . . . . .	72
3.4	Textarbeit im Unterricht . . . . .	77
<b>4</b>	<b>Blended Learning</b>	<b>81</b>
4.1	Grundlagen . . . . .	81
4.1.1	Design-Ansätze . . . . .	83
4.1.2	Community of Inquiry . . . . .	85
4.1.3	Erfolgsprinzipien webbasierter Trainings . . . . .	87
4.1.4	Erfolgsprinzipien kooperativen Arbeitens . . . . .	90
4.2	Moodle . . . . .	92
4.2.1	Wichtige Grundfunktionen . . . . .	95
4.2.2	Assessment . . . . .	99
4.3	Kurskonzept . . . . .	104
4.3.1	Ursprüngliches Kurskonzept . . . . .	105
4.3.2	Überarbeitetes Kurskonzept . . . . .	105
<b>5</b>	<b>Fazit</b>	<b>110</b>
<b>6</b>	<b>Literatur</b>	<b>112</b>
6.1	Primärliteratur . . . . .	112
6.2	Adaptionen . . . . .	112
6.3	Sekundärliteratur . . . . .	113
<b>II</b>	<b>Anhang</b>	<b>125</b>
<b>7</b>	<b>Basismaterialien für die Didaktisierung</b>	<b>126</b>
7.1	Kursplanung im Detail . . . . .	126
7.2	Zugangsdaten zum Moodle-Kurs . . . . .	137
7.3	Inhaltsangabe . . . . .	138
7.4	Fachtexte: vereinfachte Versionen . . . . .	149

<b>8</b>	<b>Linguistische Analyse von <i>Tschick</i></b>	<b>161</b>
8.1	Einschätzung der Textschwierigkeit . . . . .	161
8.2	Detail-Analyse . . . . .	163
8.3	Zusammenfassung der Analyse-Ergebnisse . . . . .	183
<b>9</b>	<b>Lesetest</b>	<b>186</b>
9.1	Ziele . . . . .	192
9.2	Auswertung . . . . .	193
9.3	Fazit . . . . .	197
<b>10</b>	<b>Linguistische Analyse der Fachtexte</b>	<b>201</b>
10.1	Themenschwerpunkt 1 . . . . .	201
10.2	Themenschwerpunkt 2 . . . . .	207
10.3	Themenschwerpunkt 3 . . . . .	220
	<b>Eidesstattliche Erklärung</b>	<b>237</b>

Nothing good happens in the comfort zone.

Michael Hyatt  
im Gespräch mit Shawn Stevenson (2017)

# 1 Einleitung

Während meines Studiums in Leipzig und Stellenbosch ist mir aufgefallen, dass in den von mir belegten Studiengängen der Unterricht traditionell als Präsenzunterricht erfolgt – und das obwohl beide Universitäten ihren Dozent/innen die Lernplattform Moodle für Unterrichtszwecke zur Verfügung stellen. Diese Tatsache überrascht, denn der Konsens in der Unterrichtsdidaktik ist, dass technologische Möglichkeiten in einem modernen Lernumfeld genutzt werden sollten (vgl. McCarthy, 2016: 1). Einerseits um effektives Lernen zu unterstützen. Andererseits liegt die Zukunft des Unterrichts im Blended Learning: Zahlreiche Institutionen fordern heute von ihren Lehrkräften, dass sie in der Lage sind, Blended-Learning-Kurse zu entwickeln und durchzuführen.

In meiner Masterarbeit habe ich mir deshalb zum Ziel gesetzt, genau diese Kompetenz zu entwickeln. Mit meiner Abschlussarbeit möchte ich darüber hinaus zum fachlichen Austausch zwischen dem Herder-Institut und der Universität Stellenbosch beitragen,<sup>1</sup> indem ich das Wissen aus den DaF-Modulen am Herder-Institut (insbesondere Curriculare Planung, Testwissenschaft und didaktische Aspekte) mit den Inhalten der literaturwissenschaftlichen Module verknüpfe, die ich während meiner Auslandssemester an der Universität Stellenbosch absolviert habe.

Ziel der Masterarbeit ist es, den bereits bestehenden Literaturkurs *Text* aufbauend auf dem erstellten Curriculum<sup>2</sup> als Blended-Learning-Kurs neu zu konzipieren und dabei die Möglichkeiten der Lernplattform Moodle zu nutzen.

---

<sup>1</sup> Zwischen der Deutschabteilung der Universität Stellenbosch und dem Herder-Institut der Universität Leipzig besteht seit dem Wintersemester 2008/2009 eine Institutspartnerschaft. Erklärtes Anliegen dieser Partnerschaft ist u. a. der (fachliche) Austausch zwischen den beiden Instituten (vgl. Herder-Institut, Internationale Partnerschaften).

<sup>2</sup> Im Rahmen meiner Honours-Arbeit habe ich bereits ein Curriculum (vgl. Hahnfeld, 2015a) für den betreffenden Literaturkurs erstellt, in dem Handlungsfelder und detaillierte Kann-Beschreibungen erarbeitet wurden. Dieses Curriculum bildet neben dem theoretischen Teil der vorliegenden Arbeit die Basis für die Kurserstellung. Da im Textverlauf häufiger darauf verwiesen wird und um ein schnelles Nachschlagen zu ermöglichen, wurde es in die digitalen Zusatzmaterialien (siehe CURRICULUM) aufgenommen.

In KAPITEL 2 wird der für den Kurs ausgewählte Roman – *Tschick* von Wolfgang Herrndorf – vorgestellt. Die Textauswahl wird ausführlich begründet und der Text literaturwissenschaftlich eingeordnet. Das Curriculum (vgl. Hahnfeld, 2015a) sieht vor, dass das literarische und symbolische Verstehen der Zielgruppe gefördert wird. Daher werden insbesondere Textstellen näher besprochen, die sich für eine vertiefende Auseinandersetzung in diesen Bereichen eignen. Abschließend werden Themenschwerpunkte für den Kurs bestimmt und besprochen, was beim Einsatz des Romans im Unterricht zu beachten ist.

Um die Studierenden schrittweise an die Erfordernisse des Literaturstudiums heranzuführen, zählt zu den im Curriculum aufgeführten Handlungsfeldern auch das Arbeiten mit Fachtexten. In KAPITEL 3 werden daher drei Fachtexte vorgestellt, die sowohl für den literarischen Fachunterricht mit der Zielgruppe als auch in Kombination mit dem gewählten Roman geeignet erscheinen. Die Fachtexte werden in einem zweiten Schritt jeweils in ihrer Originalversion und in ihrer gekürzten Version analysiert. Basierend auf den Analyse-Ergebnissen werden geeignete Didaktisierungsmethoden ermittelt, um die Verstehensprozesse der Lernenden zu unterstützen.

KAPITEL 4 beschäftigt sich mit den Möglichkeiten des Blended Learnings. Es werden verschiedene Design-Ansätze vorgestellt und die Voraussetzungen für erfolgreiches computergestütztes Lernen besprochen. Es folgt die Vorstellung der Lernplattform Moodle und ihrer Einsatzmöglichkeiten, um kooperative und autonome Lernprozesse sowie das (automatische) Assessment zu unterstützen. Das Kapitel schließt mit einer Gegenüberstellung des traditionellen Kurskonzepts und seine Neukonzeption als Blended-Learning-Kurs.

Ein kurzes Fazit beendet den theoretischen Teil, der eine doppelte Funktion erfüllt: Einerseits dient er zukünftigen Lehrkräften als Handbuch und soll ihnen eine schnelle Einarbeitung in den Roman *Tschick* sowie den Blended-Learning-Kurs ermöglichen. Andererseits bildet er die Grundlage für den praktischen Teil, der in der Erstellung des Kurses – inklusive vollständiger Kurs- und Testmaterialien – auf der Lernplattform Moodle besteht.<sup>3</sup> Die Zugangsdaten zum Moodle-Kurs sowie zugehörige Anweisungen befinden sich im Anhang (siehe ZUGANGSDATEN, S.137). Der Kurs ist lauffähig und prinzipiell zum direkten Einsatz an der Uni-

---

<sup>3</sup> Aus technischen Gründen steht der praktische Teil dieser Masterarbeit ausschließlich online zur Verfügung.

versität Stellenbosch geeignet.

# Teil I

## Theoretische Grundlagen



## 2 *Tschick* im DaF-Unterricht

Warum ist der Roman *Tschick* von Wolfgang Herrndorf als Lektüre im Unterricht Deutsch als Fremdsprache (DaF) besonders geeignet? Inwieweit kommt er für literaturwissenschaftliche Erörterungen im Rahmen des Deutschsprachigen Fachunterrichts (DFU) im universitären Umfeld in Frage? Und wie kann der Text genutzt werden, um die literarischen Kompetenzen der Zielgruppe zu entwickeln? Im folgenden Kapitel sollen diese Fragen beantwortet werden. Nach einer kurzen Einführung zu Autor und Roman wird die Textauswahl anhand ausgewählter Kriterien begründet. Im Anschluss erfolgt eine literaturwissenschaftliche Einordnung, wobei die Eignung des Texts bezüglich zweier zentraler Aspekte literarischer Kompetenz näher beleuchtet wird: Literarizität und Symbolische Kompetenz. Aus den theoretischen Erkenntnissen wird abschließend ein konkreter Stoffverteilungsplan ermittelt, der Grundlage der Didaktisierung in TEIL II 4.3.2 dieser Arbeit sein soll.

### 2.1 Zum Buch

#### 2.1.1 Autor

Zu Wolfgang Herrndorfs Leben und Werk gibt es noch keine Buch-Veröffentlichungen. Aus seinem Nachruf geht hervor, dass er 1965 in Hamburg geboren wurde und 2013 in Berlin gestorben ist (vgl. Fokke, 2013). Der studierte Maler, der u. a. als Illustrator für die Satirezeitschrift *Titanic* tätig war und mehr als 600 Malereien und Zeichnungen hinterlassen hat (vgl. Prüfer, 2015), betrat erst 2002 mit dem Erscheinen seines Debütromans *In Plüschgewittern* die Literaturbühne (vgl. Fokke, 2013). Herrndorfs 2010 erschienener Roman *Tschick* ist sein erfolgreichstes Werk, für das er zahlreiche Auszeichnungen erhalten hat (u. a. Deutscher Jugendliteraturpreis, Hans-Fallada-Preis). Einige

Stimmen aber erkennen in seinem Blog *Arbeit und Struktur* „sein eigentliches Hauptwerk“ (Lovenberg, 2013). Besonders eindringlich ist das Leben des Autors wohl aufgrund seines tragischen Schicksals: Im Februar 2010 wird ein bösartiger Gehirntumor diagnostiziert. Dreieinhalb Jahre lang hält Herrndorf seine Gedanken in einem Online-Tagebuch fest, das zunächst nur seinen Freunden zugänglich ist (vgl. Encke, 2016). Nachdem seine Freunde ihn dazu überreden, veröffentlicht Herrndorf dieses Tagebuch (vgl. ebd.). Seitdem ist der Blog namens *Arbeit und Struktur*<sup>4</sup> öffentlich zugänglich und erlaubt private Einblicke in Herrndorfs Leben und Schaffen. Als er sich 2013 – wie zuvor als „Exit-Strategie“ angedeutet (vgl. Encke, 2016) – am Ufer des Berliner Hohenzollernkanals erschießt (vgl. Lovenberg, 2013), sind nicht nur Freunde und Bekannte, sondern auch die deutsche Literaturszene erschüttert.

Weitere Werke:

- *Diesseits des Van-Allen-Gürtels* (2007)
- *Sand* (2011)
- *Struktur und Arbeit* (2013)
- *Bilder deiner großen Liebe: Ein unvollendeter Roman* (2014)

### 2.1.2 Inhalt

Der Jugendroman *Tschick* handelt von den Erlebnissen des Ich-Erzählers Maik Klingenberg und seines Schulkameraden Andrej Tschichatschow (genannt Tschick), die beide in Berlin-Marzahn leben. Der Aufbau des Romans ist anachronistisch, wodurch eine Rahmenstruktur entsteht (vgl. Wölke, 2014: 24): In Kapitel 1-4 wird die Mitte, in Kapitel 5-44 der Anfang und der Hauptteil der Geschichte erzählt. Das Ende erstreckt sich über die Kapitel 45-49. Eine detaillierte Inhaltsangabe pro Kapitel findet sich in den BASISMATERIALIEN FÜR DIE DIDAKTISIERUNG (S. 138).

Die Geschichte beginnt *in medias res*: Maik befindet sich in einer Polizeistation und wird zu einem Unfall auf der Autobahn befragt, in den er verwickelt ist.

---

<sup>4</sup> Der Blog ist unter der URL <http://www.wolfgang-herrndorf.de/> kostenfrei zugänglich. 2013 wurde er vom Rowohlt-Verlag unter dem Titel *Arbeit und Struktur* als Taschenbuch verlegt.

Ab Kapitel 5 setzt der Hauptteil der Geschichte ein, die von Maik episodenhaft erzählt wird. Es ist die Geschichte eines Sommers, die für Maik – einem Jungen aus wohlhabendem Hause, der von seinen Eltern vernachlässigt wird und in der Schule eher ein Außenseiter ist – mit einer großen Enttäuschung beginnt: Am letzten Schultag erfährt er, dass Tatjana Cosic – das Mädchen, für das er schwärmt – ihn nicht zu ihrer Geburtstagsparty eingeladen hat. Auf dem Weg nach Hause spricht ihn Tschick an, ein deutschstämmiger Russe aus prekären Verhältnissen, der nach den Osterferien in Maiks Klasse gekommen ist. Maik konnte Tschick, den er als „Asi“ beschreibt, vom ersten Tag an nicht leiden und hatte – wie alle anderen Schüler aus der Klasse – den Kontakt mit ihm gemieden. Obwohl Maik abweisend ist, lässt sich Tschick nicht abschütteln. Es entwickelt sich eine Freundschaft zwischen den beiden Jungs. Beide sind den Sommer über allein. Als Tschick mit einem gestohlenen Lada auftaucht, beschließen sie Urlaub zu machen. Als Ziel wählen sie die Walachei, in der Tschicks Großvater wohnt. Es folgt eine abenteuerliche Fahrt durch Ostdeutschland, während der die beiden Jugendlichen die tatsächliche Walachei nie erreichen. Dafür entdecken sie die sprichwörtliche Walachei: abgelegene Orte, an denen ihnen interessante Menschen begegnen. Der Roadtrip (und der Hauptteil der Erzählung) endet mit einem schweren Unfall, den Maik und Tschick nur knapp überleben.

Kapitel 45 setzt mit einem Zeitsprung ein. Zeitlich liegt das Ende der Erzählung nach dem Krankenhausaufenthalt und kurz vor der Gerichtsverhandlung. Maik schildert die Reaktion seines Vaters, die Verhandlung und das Urteil. Letzteres fällt mild aus – was vor allem an einem Gutachter liegt, der die schwierigen familiären Umstände beider Jungen betont.

Zurück in der Schule wecken Maiks Verletzungen Tatjanas Aufmerksamkeit. Sie schickt ihm ein Briefchen und will wissen, was geschehen ist. Maiks Antwort wird vom Geschichtslehrer Wagenbach abgefangen und laut vorgelesen. Der Plan des autoritären Lehrers, die Jugendlichen zu blamieren, wird jedoch von zwei Polizisten durchkreuzt: Sie holen Maik aus dem Unterricht und befragen ihn zu einem gestohlenen Auto. Maiks anfänglicher Wunsch, von Tatjana beachtet zu werden, geht somit am Ende der Geschichte in Erfüllung. Allerdings hat inzwischen ein weiteres Mädchen sein Herz erobert: Isa, die er auf der Reise kennengelernt und die ihm ebenfalls einen Brief geschrieben hat.

Während Maik daheim darüber nachdenkt, ob er mehr in Tatjana oder in Isa

verliebt ist, hört er Lärm im Garten. Zuerst vermutet Maik nur einen weiteren Streit zwischen seinen Eltern, die sich inzwischen getrennt haben. Als er nach dem Rechten schauen will, sieht er jedoch seine alkoholranke Mutter, die betrunken Gegenstände in den Pool wirft. Die Handlung des Romans endet philosophisch: Die Mutter gibt Maik den Ratschlag, dass im Leben nur zählt, dass man mit seinem Leben glücklich ist. Daraufhin segelt sie mit einem Ölgemälde über dem Kopf ins Wasser – und Maik folgt ihr, indem er sich auf einem Sessel sitzend in den Pool fallen lässt.

### 2.1.3 Rezeption

*Tschick* ist 2010 erschienen und hält sich seitdem beharrlich in den Top 50 der Spiegel-Bestseller-Liste, war davon elf Wochen auf Platz eins (vgl. Buchreport.de). In Buchbesprechungen wurde der Roman durchweg positiv bewertet. Gelobt wurden von den Kritiker/innen vor allem die Dialoge (vgl. Lovenberg, 2010) und das Einfühlungsvermögen des Autors, mit dem er die großen Themen des Erwachsenwerdens anschnidet: Einsamkeit, Außenseitertum, Freundschaft und erste Liebe (vgl. Bartels, 2010).

Heute zählt das Buch mit weltweit 2,4 Millionen verkauften Exemplaren zu den deutschen Bestsellern (vgl. Husmann, 2016). Es entstand eine Theaterfassung, die in der Saison 2014/2015 mit 54 Inszenierungen und 1.182 Aufführungen im deutschsprachigen Raum spartenübergreifend die meistgespielte und beliebteste war (vgl. Fritsch, 2016: 52). Inzwischen wurde die Geschichte der beiden Teenager auch verfilmt.

Die Adaptionen der letzten Jahre beweisen, was die Jury des Jugendbuchpreises 2011 in ihrer Begründung zur Preisvergabe treffend formulierte (vgl. Deutscher Jugendliteraturpreis, 2011):

*Tschick* ist ein Abenteuer- und auch ein Bildungsroman, mit dem Herrndorf die Modernisierung seiner Kindheitslektüren perfekt gelungen ist. Das feine Gespür des Autors für jugendrelevante Themen, komische Dialoge, der jugendlich-authentische Erzählton und der bis zum filmreifen Finale konsequent durchgehaltene Spannungsbogen machen den Roman herausragend.

Mittlerweile wurde *Tschick* in den Reigen der Schullektüre aufgenommen und wird an deutschen Schulen für die Mittelstufe empfohlen. Die Gründe dafür sind u. a., dass gerade Jungen, die – wie die PISA-Studie gezeigt hat – wenig Motivation zum Lesen haben und seither Gegenstand zahlreicher Leseförderprojekte sind (vgl. Köhler, 2013), sich leicht mit den beiden Hauptfiguren identifizieren können (vgl. Maier, 2016). Dr. Margit Riedel, die an der LMU München Deutschdidaktik lehrt, lobt darüber hinaus die Menschenliebe, mit der Herrndorf seine Figuren zeichnet und empfiehlt sowohl das Buch als auch das Hörspiel und den Film zum Einsatz im Unterricht (vgl. ebd.).

## 2.2 Textauswahl & Textanalyse

Die Auswahl einer geeigneten Lektüre für den Literaturunterricht ist nicht einfach, insbesondere dann nicht, wenn der literarische Text im DaF-Unterricht zum Einsatz kommen soll. Ehlers (2010: 1532) macht darauf aufmerksam, dass DaF-Lernende literarische Texte anders rezipieren als muttersprachliche Lesende. Das Lesen in der Fremdsprache beeinflusst nicht nur die Lesegeschwindigkeit, es wirkt sich auch auf das Verstehen literarischer Texte aus. Letzteres wird durch den „kulturräumlichen Abstand zwischen Text und fremdsprachlichem Leser“ (ebd.) erschwert. Bei der Auswahl literarischer Texte für den DaF-Unterricht schlägt Ehlers (ebd.) daher vor, vier Faktoren zu berücksichtigen, welche ich in Hinblick auf den gewählten Text *Tschick* kurz besprechen möchte:

**Vertrautheit mit den Themen des Texts** In Herrndorfs *Tschick* werden wesentliche Aspekte der Adoleszenz behandelt (u. a. erste Liebe, Freundschaft, Erwachsenwerden). Aufgrund der Universalität dieser Themen und der Tatsache, dass die Studierenden diese Lebensphase aus eigener Erfahrung kennen, kann davon ausgegangen werden, dass die Zielgruppe mit den elementaren Themen des Texts prinzipiell vertraut ist. Bei anderen im Text angesprochenen Themen (u. a. Klassenunterschieden in der Gesellschaft, Ausländerfeindlichkeit und Diskriminierung sowie Homosexualität) ist zu erwarten, dass manchen Studierenden diese Themen – bzw. die Art, wie diese Themen im Buch behandelt werden – fremd sind.

**Sprachliche Schwierigkeiten des Texts** Wie die linguistische Analyse gezeigt

hat (vgl. ANHANG, S. 161), handelt es sich bei dem Roman um einen sehr leichten Text mit überwiegend kurzen Sätzen und Wörtern sowie häufigen Wortwiederholungen. Eine sprachliche Schwierigkeit für DaF-Lernende könnten allerdings die vielen Phraseologismen im Text darstellen. Ihre Bedeutung kann oft nicht aus den Einzelwörtern abgeleitet werden, z. B. *etw. ist der ganz große Bringer* (T: 21)<sup>5</sup> oder *an jmdm. rumgraben* (T: 33). Einige der Phraseologismen entstammen dem Slang und der Jugendsprache, z. B. *hacke sein* (T: 47) oder *jmdm. den Stecker ziehen* (T: 105), was die Wahrscheinlichkeit erhöht, dass diese in gängigen Lernerwörterbüchern nicht gelistet sind. Bei der Didaktisierung des Romans sollten die Phraseologismen daher thematisiert sowie Alternativen zum Wörterbuch aufgezeigt werden, um die Bedeutung von Phraseologismen zu recherchieren.

**Vorausgesetztes kulturelles Vorwissen** Der Text soll von Studierenden gelesen werden, die DaF in großer räumlicher Distanz zum deutschsprachigen Kulturraum erlernen; einem Kulturraum, zu dem sie darüber hinaus bisher keinen oder nur wenig Kontakt hatten. Daher wird für die Lektüre des Texts kein kulturspezifisches Vorwissen vorausgesetzt. Einige Textstellen sind mit dem (kulturellen) Vorwissen, das die Studierenden als Teil einer globalisierten/medienorientierten Welt erworben haben, verständlich<sup>6</sup>. Andere Textstellen spielen auf bekannte Stereotypen an<sup>7</sup>.

Es ist jedoch davon auszugehen, dass einige wenige Passagen des Texts ohne kulturelles Wissen nicht in ihrer vollen Bedeutung erschlossen werden können (z. B. die Situation von Zuwanderern in Deutschland, das deutsche Schulsystem, der Umgang mit Homosexualität in Deutschland oder das Ost-West-Gefälle). In Abstimmung mit den inhaltlichen Lernzielen sollte auf

<sup>5</sup> Alle in dieser Arbeit angeführten Zitate aus dem Roman sind der Printversion in der 50. Auflage (erschienen 2016) entnommen und werden im Folgenden abgekürzt mit T und Seitenangabe.

<sup>6</sup> So dürfte den Studierenden bekannt sein, dass Beyoncé – die Sängerin, die Tatjana mag und die Maik ihr als Geburtstagsgeschenk zeichnet – eine berühmte amerikanische Popsängerin ist. Auch die im Buch erwähnten Computerspiele und einige der aktuelleren Filme sind ihnen mit großer Wahrscheinlichkeit bekannt.

<sup>7</sup> Deutschland wird weltweit mit dem Namen Hitler und der Nazivergangenheit in Verbindung gebracht. Dass die Begegnung mit Horst Fricke in Kapitel 36 (T: 182-188) auf die deutsche Kriegsvorgangenheit anspielt, dürfte den Studierenden somit bewusst sein – auch wenn sie einschlägige Worte wie *Hakenkreuz* und *KZ* eventuell noch nicht kennen.

diese Aspekte vertiefend eingegangen werden. Auch sollten die Studierenden ermutigt werden, selbst auf kulturelle Besonderheiten hinzuweisen, die ihnen bei der Lektüre auffallen und die sie näher besprechen möchten. Diese sollten anschließend im Unterricht gemeinsam diskutiert werden.

**Länge des Texts** *Tschick* ist der erste längere Text, der von der Zielgruppe im Rahmen des Studiums gelesen wird. Als solcher ist er mit 254 Seiten relativ lang. Die Zielgruppe sollte daher besonders motiviert werden und ergänzende Lesehilfen zur Verfügung gestellt bekommen (z. B. Audiobook, Text in leichter Sprache, vorentlastende Arbeitsblätter), um den Leseprozess zu unterstützen sowie eventuelle mit der Textlänge verbundene Ängste abzubauen. Die Länge des Texts stellt zwar, insbesondere für langsam Lesende, eine Herausforderung dar. Sie wird allerdings durch die Einfachheit der Sprache (vgl. KAPITEL 8, S.183) sowie die Spannung und den Witz der Geschichte aufgewogen.

Während Ehlers' Textauswahlkriterien sehr allgemein gehalten sind, entwickelt Koppensteiner (2001:41) einen spezifischeren Kriterienkatalog, der Lehrenden hilft, bei der Textauswahl die Bedürfnisse der Rezipierenden zu berücksichtigen. Neben inhaltlicher und sprachlicher Angemessenheit sollte ein gewählter Text auch dem intellektuellen Niveau und der Altersstufe der Zielgruppe entsprechen (vgl. Koppensteiner/Schwarz, 2012: 53). Da es sich bei der Zielgruppe, für die diese Didaktisierung erstellt wird, um junge erwachsene DaF-Studierende handelt, ist es wichtig, dass der gewählte Text trotz aller sprachlichen Einfachheit hinreichend anspruchsvoll ist. Zwar ist *Tschick* aufgrund des Coming-of-Age-Themas und des Alters der Protagonisten ein Jugendbuch. Die gesellschaftlichen Themen, denen sich Herrndorf in seinem Roman kritisch zuwendet (u. a. Klassenunterschiede in der Gesellschaft, Ausländerfeindlichkeit und Diskriminierung sowie Homosexualität), machen den Text jedoch auf allen Altersstufen lesbar und bieten ausreichend Material, um angehende Akademiker/innen nicht zu unterfordern. Im Folgenden soll die Textauswahl anhand des Kriterienkatalogs von Koppensteiner/Schwarz (2012, 2001) detaillierter begründet werden.

**Aktualität** Gerade wenn sich eine jüngere Zielgruppe von einem Text angesprochen fühlen soll, ist dessen Aktualität ein nicht zu vernachlässigender

Aspekt (vgl. Koppensteiner, 2001: 43). Diese Aktualität bezieht sich allerdings nur bedingt auf das Erscheinungsdatum eines Texts. Es geht darüber hinaus auch darum, dass der Text insofern aktuell ist, als er auf ein (zeitliches) Bezugssystem referiert, das die Zielgruppe teilt bzw. das von der Zielgruppe nicht zu weit entfernt ist<sup>8</sup>. Wünschenswert sei es, wenn sich während des Lesens bei den Rezipierenden „so etwas wie ‚Betroffenheit‘“ (ebd.) einstellte. Die Themen, die Koppensteiner (vgl. 2001: 43) als geeignet aufführt, um eine solche Betroffenheit auszulösen, werden alle in Herrndorfs *Tschick* aufgegriffen:

- Maik erzählt von seinen **persönlichen Erlebnissen, Gefühlen und Erfahrungen**, die aufgrund ihrer Universalität (Coming of Age, Probleme in der Schule und mit den Eltern) voraussichtlich Schnittmengen mit den individuellen Erfahrungen der Zielgruppe aufweisen.
- Im Roman werden **aktuelle Probleme in der Gesellschaft** angesprochen, die sich in ihrer Relevanz auch auf gesellschaftliche Probleme in der eigenen Kultur übertragen lassen (z. B. Klassenunterschiede und Diskriminierung von Ausländern).
- Darüber hinaus finden sich im Buch zahlreiche **zeitlose, allgemein menschliche Themen** (z. B. erste Liebe, Freundschaft, Konflikte mit der Elterngeneration), die auch die Zielgruppe selbst betrifft.

**Positive Konnotationen vs. Provokation** Laut Ingrid Mummert (1984: 42) sollte ein literarischer Text den Lernenden positive Konnotationen über das Zielland ermöglichen. Ihrer Meinung nach sind diese wichtig, um eine positive Einstellung zur Sprache und Kultur des Ziellandes entwickeln zu können, was sich lernfördernd auswirke. Texte, die nur auf negative Kritik angelegt sind, vermittelten dagegen ein verzerrtes Bild des Ziellands, was die Motivation der Lernenden negativ beeinflusse.

Helmut Hoffmann (zit. nach Koppensteiner/Schwarz, 2012: 54) spricht sich andererseits dafür aus, im Sprachunterricht möglichst keine affirmativen

---

<sup>8</sup> Zur Verdeutlichung führen Koppensteiner/Schwarz (vgl. 2012: 53) den DaF-Unterricht an amerikanischen Schulen an. Dort stünden aufgrund ihrer „leichten Lesbarkeit“ weiterhin Texte aus der Nachkriegszeit (Böll, Borchert oder Grass) auf dem Lehrplan. Diese verursachten jedoch bei der Zielgruppe „zunehmend Ratlosigkeit, weil [ihr] einfach das Bezugssystem“ fehle.



Texte zu verwenden, sondern stattdessen solche zu wählen, „in denen Konfliktfelder aufgesucht [...] und gesellschaftliche, kulturelle und andere Probleme thematisiert werden“. Gerade die kritische Thematisierung von Problemen könne – so Koppensteiner/Schwarz (2012: 54) – bei DaF-Lernenden eine wünschenswerte Irritation („Irritationsfaktor“) auslösen, die als Impuls für Diskussionen im Unterricht genutzt werden könne.

Obwohl Herrndorfs *Tschick* aufgrund des Sujets (Abenteuer, Roadtrip, Freundschaft) viele positive Konnotationen auslöst und somit das von Mummert geforderte Kriterium erfüllt, ist der Text sicherlich kein affirmativer. Zahlreiche gesellschaftliche Konfliktfelder werden thematisiert und können im Unterricht als Auslöser für eine kritische Auseinandersetzung sowohl mit Text und Zielland als auch mit den Zuständen im eigenen Land genutzt werden. Die wichtigsten seien im Folgenden kurz aufgeführt.

- **Außenseitertum** Sowohl bei dem Erzähler Maik Klingenberg als auch der Titelfigur Andrej Tschichatschow – genannt Tschick – handelt es sich um gesellschaftliche Außenseiter. Maik hat in seiner Klasse keine Freunde und gilt als Langweiler. Das ist seiner Meinung nach auch der Grund dafür, dass er in der Schule nie einen Spitznamen hatte (vgl. T: 21) und von Tatjana nicht zur Geburtstagsparty eingeladen wird (vgl. T: 61). Tschick ist durch seine Herkunft doppelt gebrandmarkt: Als Migrant aus Russland sieht der Junge nicht nur anders aus (Mandelaugen, hohe Wangenknochen). Ihn umgeben auch von Anfang an Gerüchte, er stehe in Verbindung zur Russenmafia (T: 47/48). Darüber hinaus ist ihm anzusehen, dass er aus prekären Verhältnissen stammt: An seinem ersten Tag in der neuen Schule trägt er „ein schmutziges weißes Hemd, an dem ein Knopf [fehlt], 10-Euro-Jeans von KiK und braune, unförmige Schuhe, die [aussehen] wie tote Ratten“ (T: 42). Dass Tschick seine Bücher in einer Plastiktasche zur Schule trägt (vgl. T: 54) und häufig betrunken zum Unterricht erscheint (vgl. T: 46), hilft ihm nicht dabei, von der Klasse akzeptiert zu werden. Keiner mag ihn leiden und jeder – auch Maik – hält ihn für einen „Asi“ (vgl. T: 41).
- **Mobbing in der Schule** Aufgrund eines Aufsatzes, den Maik in der sechsten Klasse schreibt und der vom Lehrer laut vorgelesen wird,

nennen ihn seine Mitschüler/innen fast ein Jahr lang „Psycho“ (vgl. T: 24ff.). Darüber hinaus lassen sich mehrere Aussagen Maiks über seine Mitschüler/innen problematisieren (u. a. das „Arschloch“ André bzw. der „Fettsack“ Heckel – vgl. T: 28/33).

- **Alkoholismus** Im Roman haben zwei Figuren ein Alkoholproblem: Maiks Mutter, die deswegen regelmäßig Urlaub in der Entzugsklinik macht, sowie Tschick, der regelmäßig betrunken zum Unterricht erscheint.
- **Diskriminierung von Zuwanderern** Tschick ist ein zugewandelter deutschstämmiger Russe, der die deutsche Sprache erst in Deutschland gelernt hat. In Kapitel 9 wird seine Geschichte erzählt, die Schwierigkeiten anklingen lässt, denen viele Zuwandererkinder in Deutschland begegnen: Sie werden aufgrund geringer Deutschkenntnisse auf die Förderschule geschickt, obwohl sie dafür viel zu intelligent sind. Tschick gelingt zwar der „Aufstieg“ – er wird erst in die Haupt-, dann die Realschule und später ins Gymnasium umgeschult. Dass dieser Aufstieg jedoch nicht der Normalität entspricht, lassen bereits die Worte des Geschichtslehrers Wagenbach vermuten: „Also *ich* finde es ungewöhnlich. [...] Und auch bewundernswert.“ (T: 37/38).
- **Vorurteile** Die Vorurteile, die in der deutschen Gesellschaft gerade gegenüber Russen bestehen, spricht Herrndorf mehrmals an. Seine Titelfigur lässt der Autor mit diesen Stereotypen offensiv umgehen. Tschick setzt das Vorurteil, Russen hätten Kontakte zur Russenmafia, gezielt ein, um sich gegen die Schikanen älterer Schüler zur Wehr zu setzen (vgl. T: 64/65).
- **Homosexualität** An mehreren Stellen im Roman wird Homosexualität thematisiert: In Kapitel 16 fragt Tschick Maik, ob er schwul sei (T: 85), und erzählt anschließend von seinem homosexuellen Onkel in Moskau. Später vertraut sich Tschick Maik an und gesteht ihm, dass er sich für Jungs interessiert (vgl. T: 214).
- **Klassenunterschiede & Armut** Unterschiede in den Lebensumständen verschiedener Bevölkerungsgruppen werden einerseits in der Beziehung zwischen Maik und Tschick deutlich. Während Maik aus reichem

Hause mit Pool und Hausangestellten stammt, kommt Tschick aus armen Verhältnissen, bringt seine Bücher in einer Plastiktüte zur Schule und kann sich keine tollen Kleider leisten. Andererseits werden die Klassenunterschiede in scherzendem Ton angesprochen, als die beiden Jungs auf ihrem Roadtrip einer Gruppe gut gekleideter Jugendlicher begegnet, die sich als „Adel auf dem Radel“ entpuppt. Auf die Frage, wer sie selbst seien, erklärt Tschick, sie seien Automobilisten (T: 124). Eine weitere wichtige Figur ist Isa. Die beiden Jungs lernen das Mädchen auf einer Müllkippe kennen. Isa scheint ausgerissen zu sein und Tschick vermutet, dass sie auf der Müllkippe lebt.

- **Auseinandersetzung mit der deutschen Geschichte** In Kapitel 36 (T: 182-188) begegnen Maik und Tschick Horst Fricke. Der alte Mann lebt in einem verlassenen Dorf, das dem Braunkohletagebau zum Opfer gefallen ist. Als er die beiden Jungs in ihrem Lada ankommen sieht, schießt er erst einmal auf sie. Später lädt er die beiden zu sich ein und kommt mit ihnen ins Gespräch. Im Wohnzimmer entdecken Maik und Tschick zwei alte Schwarzweißfotos: Eines zeigt Horst Fricke in Uniform, mit dem Viertel eines Hakenkreuz-Stempels in einer Ecke. Auf dem anderen Bild ist Fricke's verstorbene Frau Else als junges Mädchen in der Hitlerjugend zu sehen. Der alte Mann erzählt den Jungen, dass er und seine Frau Kommunisten gewesen seien und zwar „nicht erst nach 45 wie alle andern, wir waren schon immer Kommunisten. Und da haben wir uns auch kennengelernt, in der Widerstandsgruppe Ernst Röhm. Das glaubt heute keiner mehr, aber das war eine andere Zeit“ (T: 186). Fricke's Frau wurde im KZ vergast, Fricke kam in ein Strafbataillon und kämpfte an der Ostfront gegen die Russen.
- **Nationale Minderheiten in Deutschland** Während der Reise durch Ostdeutschland (Kapitel 27, T: 140) hält Maik in einem Ort, der im Gebiet der Sorben liegt. Er sieht Straßenschilder, die er nicht lesen kann, und glaubt sich bereits in Tschechien. In diesem Ort erlebt er ein paar merkwürdige Szenen: Er entdeckt einen Laden, in dem noch DDR-Waschmittel stehen und der „nicht so [aussieht], als würde er demnächst mal wieder aufmachen“. An der Bushaltestelle sieht er

einen „Geisteskranke[n], der mitten auf die Straße [pinkelt] und mit seinem Pimmel [herumschlackert]“ und er hat eine seltsame Begegnung mit einem halbnackten Mann namens Lentz. Die Textstelle ist nicht sehr lang. Aber sie wirft einige Fragen auf: Wo ist dieser eigenartige Ort? Was stimmt mit ihm nicht und warum verhalten die Leute dort sich so eigenartig?

Der betreffende Textabschnitt eignet sich zum Einen dazu, die Studierenden mit einem landeskundlichen Aspekt vertraut zu machen, der vielen nicht bekannt sein dürfte: In Deutschland gibt es anerkannte nationale Minderheiten<sup>9</sup>. Eine solche nationale Minderheit sind die Sorben – ein westslawisches Volk, das in der Lausitz ansässig ist. Die Sorben haben sich während der Völkerwanderung im 6. Jahrhundert in Sachsen und Brandenburg angesiedelt (vgl. [mdr.de](http://mdr.de)). Dort leben sie zwar ohne eigene Autonomiegebiete – aber mit eigener Sprache, Flagge, Hymne und eigener Kultur, die in Vereinen und Gruppen gepflegt wird (vgl. [mdr.de](http://mdr.de)). Bekannt sind die Sorben vor allem durch ihre lebendigen Traditionen (z. B. das alljährliche Osterreiten) und ihre Mythologie, zu der u. a. auch die Sage von Krabat gehört (vgl. [sorbe.de](http://sorbe.de)). Da deutsche Staatsbürger nicht angeben müssen, welcher Nationalität sie angehören, gibt es keine genauen Zahlen darüber, wie viele Individuen die sorbische Nationalität haben. Schätzungen zufolge sprechen rund 20.000 Deutsche Sorbisch und fühlen sich etwa 60.000 Bundesbürger subjektiv der sorbischen Nationalität zugehörig (vgl. [mdr.de](http://mdr.de)). Zum Anderen weist Deutschland hier eine spannende – und für viele Studierende vielleicht unbekannte – Parallele zu Südafrika auf. Deutschland wird häufig als homogene Gesellschaft wahrgenommen und – obwohl diese Vorstellung einer homogenen Gesellschaft aus wissenschaftlicher Sicht umstritten ist (vgl. Toivanen, 2001: 1) – in vielen Lehrbüchern als solche dargestellt. Der Roman *Tschick* bietet an dieser Stelle die Möglichkeit sich kritisch mit Phänomenen auseinanderzusetzen, die auch in Südafrika relevant sind: ethnische bzw. na-

<sup>9</sup> Toivanen (2001: 5) macht darauf aufmerksam, dass der Begriff *nationale* Minderheit nur im Deutschen gebräuchlich ist und sich international nicht durchsetzen konnte. Das liege vor allem daran, dass *nationality* bzw. *nationalité* „in internationalen Verträgen auch Staatsangehörigkeit bedeuten kann“.

tionale<sup>10</sup> Minderheiten<sup>11</sup>, ihr Zugang zur Macht und gesellschaftlicher Mitbestimmung sowie die Herausforderung, unter Assimilationsdruck die kulturelle Identität zu erhalten.

- **Folgen des Braunkohleabbaus** Auf ihrer Reise stoßen Maik und Tschick auf einen riesigen Krater (vgl. T: 179ff.). Sie überqueren mit dem Lada ein Baustellengerüst, das über die Mondlandschaft führt, und erreichen so ein Dorf mit einer „zerbröselte[n] Straße“ und „verfallenen Häusern“ (T: 182). Eindringlich schildert Herrndorf die vom Tagebau zerstörte Landschaft und die Folgen, die der Braunkohleabbau für betroffene Bewohner/innen hat. Der Text ermöglicht hier Anknüpfungspunkte landeskundliches Wissen zu erweitern, indem bspw. ergänzende, nicht literarische Texte zum Braunkohleabbau angeboten werden.

**Kontrastierung verschiedenartiger Texte** Koppensteiner (2001: 45) schlägt vor, „verschiedenartige Texte zum selben Thema einzusetzen“. Aufgrund der Vielzahl unterschiedlicher Themen in *Tschick* sowie der begrenzten Kursdauer kann ein Vergleich mit längeren Prosatexten nicht vorgenommen werden. Allerdings bietet sich die Kontrastierung mit thematisch ähnlichen Auszügen aus anderen Texten an, insbesondere solchen, die der Strömung der Neuen Deutschen Popliteratur<sup>12</sup> angehören.

<sup>10</sup> In Abgrenzung zu ethnischen Gruppen, die sich durch ihre Migration in die Gebiete definieren, in denen sie leben, sind nationale Gruppe nicht in die Länder eingewandert, sondern „befinden sich im Regelfall in ihren traditionellen Heimatgebieten“ (vgl. Toivanen, 2001: 4/5). Toivanen (vgl. ebd.) stellt als Besonderheit heraus, dass die kollektive Erinnerung nationaler Gruppen oft eng mit der Landschaft verbunden ist und mit Erinnerungen an die Zeit, bevor man einem anderen Nationalstaat einverleibt wurde und sich dem Assimilationsdruck ausgesetzt sah.

<sup>11</sup> Toivanen (2001: 3) weist darauf hin, dass der Begriff *Minderheit* kritisch diskutiert werden sollte, da er einerseits Implikationen beinhalte, die uns nicht immer bewusst seien. Andererseits definiere er sich immer durch sein dynamisches Verhältnis zur Mehrheit und sei daher Modifikationen unterworfen, da Machtverhältnisse sich verändern können. Als Beispiel führt Toivanen Südafrika an. Dort kontrollierte die weiße Minderheit zu Zeiten der Apartheid erfolgreich die Mehrheit der Nicht-Weißen. In diesem Fall bildete die quantitative Minderheit durch ihren Zugang zur Macht die qualitative Mehrheit des Landes. Der wesentliche Unterschied zwischen majoritären und minoritären Gruppen liege somit vor allem „im unterschiedlichen Zugang zu ökonomischen, sozialen und den sog. eigenen kulturellen Ressourcen“ (Toivanen, 2001: 4).

<sup>12</sup> Wie in KAPITEL 2.3.2 (S. 25) dargestellt, weist der Roman als moderne Popliteratur starke Bezüge zur Neuen Deutschen Popliteratur auf. Vergleiche mit Auszügen aus anderen popliterarischen Romanen sind daher in doppelter Hinsicht fruchtbar: Einerseits erweitern sie

Im Text wird darüber hinaus eine Geschichte des Herrn Keuner von Bertolt Brecht zitiert (vgl. T: 53), was als Anknüpfungspunkt genutzt werden könnte, um gemeinsam mit den Studierenden weitere *Geschichten vom Herrn Keuner* zu lesen.

### **Vergrößerung des Wahrnehmungsfelds** Koppensteiner/Schwarz (2012: 55)

weisen darauf hin, dass literarische Texte auch die Lebens- und Leseerfahrungen der Zielgruppe erweitern sollten. *Tschick* enthält Elemente, die über den Erwartungshorizont der Leser/innen hinausgehen. Das betrifft vor allem die gesellschaftskritischen Aspekte des Texts, die gewöhnlich nicht mit dem Bild von Deutschland als Wohlstandsgesellschaft in Verbindung gebracht werden. Insofern kann der Roman das Wahrnehmungsfeld der Zielgruppe vergrößern.

### **Berücksichtigung der Varianten deutscher Sprachkultur** Koppensteiner

(2001: 46) fordert, dass bei der Textauswahl auch österreichische und schweizerische Ausprägungen der deutschen Sprachkultur berücksichtigt werden. Obwohl Koppensteiner/Schwarz (2012) diesen Aspekt in der überarbeiteten und aktualisierten Neuauflage des Buchs gestrichen haben, soll er an dieser Stelle thematisiert werden. Denn im GER (vgl. Europarat 2001: 120) wird gefordert, dass DaF-Lernende für sprachliche Variationen aufgrund sozialer Schicht, regionaler bzw. nationaler Herkunft sowie ethnischer oder Berufszugehörigkeit sensibilisiert werden. Da die Studierenden während des Literaturkurses „Text“ nur *einen* langen literarischen Prosatext lesen, musste bezüglich der nationalen Varietät eine Wahl getroffen werden. Der Aspekt der nationalen Varietät wird jedoch bei der Kontrastierung verschiedenartiger Texte berücksichtigt, indem sich die Zielgruppe während des Kurses auch vergleichend mit *Faserland* – einem

---

thematisch das Spektrum und Vergleiche können auf diese Weise – wie von Koppensteiner/Schwarz (2012: 55) gefordert – zu Diskussionen anregen. Andererseits sind Kontrastierungen mit Texten der Neuen Deutschen Popliteratur interessant, weil die Studierenden dadurch an die literaturwissenschaftliche Arbeit herangeführt werden können. So könnten sie z. B. auf popästhetische Merkmale aufmerksam gemacht werden, diese in den einzelnen Texten herausarbeiten und anschließend miteinander vergleichen. Aufgrund der inhaltlichen Nähe bieten sich für intertextuelle Vergleiche insbesondere folgende popliterarische Texte an: Christian Krachts *Faserland* (1995), Benjamin von Stuckrad-Barres *Soloalbum* (1998) sowie Benjamin Leberts *Crazy* (1999).

Roman des Schweizer Schriftstellers Christian Kracht – auseinandersetzt. Hinsichtlich anderer sprachlichen Varietäten bietet der Roman einige Anknüpfungspunkte. So verrät der von den Romanfiguren verwendete Wortschatz stellenweise, welcher sozialen Schicht sie angehören bzw. aus welcher Region Deutschlands sie stammen. Friedemann fragt die beiden Jungs bspw. „Wollt ihr einholen?“ (T:127), ein Wort, das nur in Berlin, Brandenburg und Sachsen für *einkaufen* verwendet wird. Es empfiehlt sich auf solche Besonderheiten im Sprachgebrauch nicht nur einzugehen, sondern die Studierenden aktiv darauf aufmerksam zu machen.

**Interkulturelle Perspektive** Ein für den DaF-Unterricht geeigneter Text regt laut Koppensteiner/Schwarz (2012: 55) zur „Auseinandersetzung mit den Normen der eigenen Kultur“ an. Wie oben bereits erwähnt, bietet *Tschick* diesbezüglich aufgrund der Vielzahl gesellschaftskritischer Themen hinreichend Material. So könnten die Studierenden zur kritischen Auseinandersetzung mit einigen dieser Themen angeregt werden, indem sie sich bspw. schriftlich oder mündlich über Klassenunterschiede, Armut oder Mobbing in ihrem eigenen sozialen Umfeld austauschen.

**Freude an der Lektüre** Ein wesentlicher Aspekt der Lektüreauswahl sollte sein, dass es der Zielgruppe Vergnügen bereitet, den Text zu lesen (vgl. Koppensteiner/Schwarz 2012: 56). Laut Mummert (1984: 33ff.) erhöht sich die Wahrscheinlichkeit, dass die Lesenden Spaß bei der Lektüre haben, wenn der Text folgende Merkmale aufweist: „Unterhaltsamkeit, Spannung, die Begegnung des Lesers mit sich selbst, die Möglichkeit, als Leser das zu durchleben, was einem die Realität bisher versagt hat [...]“.

**Darstellungsformen** Leisen (2010: 37) erachtet den Wechsel der Darstellungsformen als zentral im Unterricht für fremdsprachige Lernende, u. a. weil er die Sprachkompetenz fördere, die kognitiven Tätigkeiten stimulierte und ein großes didaktisches Potential berge. Zu den unterschiedlichen Darstellungsformen zählen m. E. auch Adaptionen, die im DaF-Unterricht eingesetzt werden können, um Inhalte verständlicher zu machen, verschiedene Lerntypen anzusprechen und die Lernenden zu motivieren (vgl. Leisen, ebd.). Aufgrund der zahlreichen Adaptionen, auf die im Unterricht erweiternd zu-



rückgegriffen werden kann, ist *Tschick* für den DaF-Unterricht besonders geeignet. Die wichtigsten Adaptionen sind:<sup>13</sup>

- **Theaterfassung** Der Roman wurde von dem deutschen Dramaturgen Robert Koall für die Bühne bearbeitet. 2011 fand die Uraufführung in Dresden statt. Seitdem ist das Stück auf dem Erfolgskurs. In der Spielzeit 2014/15 führte es spartenübergreifend die Werkstatistik des Deutschen Bühnenvereins an und war das meistinszenierte und meistgespielte Stück im deutschsprachigen Raum (vgl. Fritsch, 2016). Ausschnitte aus dem Theaterstück sind auf YouTube erhältlich, was einen Einsatz im Unterricht ermöglicht. Darüber hinaus hat der Rowohlt Theater Verlag freundlicherweise der Autorin die Theaterfassung für didaktische Zwecke zur Verfügung gestellt, sodass Textteile aus der Theaterfassung in die Erstellung der Unterrichtsmaterialien einfließen konnten.
- **Audio-Versionen** Der Roman wurde in verschiedenen Inszenierungen als Hörbuch und Hörspiel vertont. Gerade im DaF-Unterricht trägt die Phonetik maßgeblich zum Verstehen und Spracherwerb bei.<sup>14</sup> Verständnisschwierigkeiten, die sich beim Lesen ergeben, können durch den unterstützenden Einsatz von Hörbüchern aufgelöst werden. Es empfiehlt sich daher, den Studierenden die jeweiligen Audio-Versionen während des Leseprozesses zugänglich zu machen. Die unterschiedlichen Längen der Audio-Versionen, die zwischen 84 und 378 Minuten variieren, eignen sich darüber hinaus als Angebot zur Binnendifferenzierung.
- **E-Book** E-Books besitzen gegenüber gedruckten Büchern einige Mehrwerte, weshalb sie sich gerade für den Einsatz im DaF-Unterricht

<sup>13</sup> Eine detaillierte Liste findet sich im Abschnitt ADAPTATIONEN in der Bibliographie.

<sup>14</sup> Féry (2005) weist darauf hin, dass die korrekte Setzung prosodischer Grenzen (Sprechmelodie, Pausen) in den meisten Fällen entscheidend sind, um die Zweideutigkeit ambiger Sätze aufzulösen. Darüber hinaus konnten Mueller/Bahlmann/Friederici (2010) in einem neurolinguistischen Experiment nachweisen, dass eingebettete syntaktische Strukturen erfolgreicher und schneller gelernt werden, wenn sie durch prosodische Auslösereize unterstützt werden. Um den Spracherwerb der Studierenden zu befördern, empfiehlt es sich daher, dass sie Texte nicht nur lesen, sondern auch hören. Auf diese Weise können syntaktische Strukturen effektiver erworben und strukturelle Zweideutigkeiten aufgelöst werden.



besonders eignen. Hervorzuheben sind die Möglichkeiten, ein Wörterbuch einzublenden sowie sich das E-Book vorlesen zu lassen (vgl. Wenk 2014: 404). Bei einigen Lernenden könnte durch diese Mehrwerte die Hemmschwelle, ein fremdsprachiges Buch zu lesen, gesenkt und der Zugang zum Buch erleichtert werden. Dass *Tschick* auch als E-Book verfügbar ist, macht es möglich, diese besonderen Funktionen von E-Books im Unterricht fruchtbar zu machen.

- **Tschick in einfacher Sprache** Seit 2013 ist der Roman auch als Version in Leichter Sprache erhältlich. Da diese Version stark gekürzt ist und der besondere Sprachstil und -witz von Herrndorf durch die Vereinfachung verloren geht, empfiehlt sich der Einsatz in einem literaturwissenschaftlich orientierten DaF-Unterricht nur bedingt. Der Text könnte jedoch für Vergleiche mit dem Originaltext herangezogen werden, um die Studierenden bspw. für verschiedene sprachliche Register zu sensibilisieren. Auch könnte er insofern zur Binnendifferenzierung genutzt werden, als er ergänzend zur Verständnissicherung sowie zur Vermeidung des Lesens von Übersetzungen angeboten werden könnte.
- **Film** Die aktuellste Adaption ist der Kinofilm *Tschick* unter der Regie von Fatih Akin, der 2016 ins Kino kam und seit 2017 auf DVD erhältlich ist. Er kann im Unterricht szenenweise zu Vergleichszwecken und zur Verständnissicherung herangezogen werden. Besonders motivierend dürfte es für viele Studierenden sein, wenn zum Abschluss des Seminars gemeinsam der Film angeschaut wird.

Zusammenfassend kann festgestellt werden, dass *Tschick* fast alle der geforderten Textauswahlkriterien erfüllt. Einzig die Länge könnte für einige Studierende eine Herausforderung darstellen. Es ist jedoch zu vermuten, dass der Roman dennoch bei der Zielgruppe überwiegend Anklang finden wird. Dafür spricht der große nationale und internationale Erfolg des Buchs sowie die zahlreichen positiven Kritiken von Lesenden aller Altersstufen. Die verfügbaren Adaptionen erlauben darüber hinaus einen Einsatz unterschiedlicher Medien im Unterricht, wodurch Lehrkräfte Angebote für bspw. auditive bzw. visuelle Lerntypen erstellen und so den Lese- und Lernprozess unterstützen können. Die Tatsache, dass der Roman inzwischen Schullektüre ist, geht ferner mit einer Fülle an Ergänzungsmaterialien

einher. Das ermöglicht einerseits Studierenden eine umfangreiche Recherche und den Vergleich unterschiedlicher Quellen. Andererseits haben Lehrkräfte einfach Zugang zu Unterrichtsideen, um die vorliegende Materialsammlung bei Bedarf zu ergänzen.

## 2.3 Literaturwissenschaftliche Einordnung

Der Kurs, für den im Rahmen dieser Arbeit Lern-, Lehr- und Testmaterialien erstellt werden, richtet sich an Studierende, die während ihres BA-Studium u. a. auf einen literaturwissenschaftlichen Masterstudiengang vorbereitet werden. Mit diesem Ziel vor Augen ist der Kurs darauf gerichtet, auch erste literaturwissenschaftliche Inhalte zu vermitteln (vgl. Hahnfeld, 2015a). Das folgende Kapitel dient dazu, den Roman literaturwissenschaftlich einzuordnen. Dieser knappe Überblick soll eine Einschätzung ermöglichen, hinsichtlich welcher Aspekte sich der Roman zum Einsatz im literaturwissenschaftlich orientierten DaF-Unterricht eignet und welche Mehrwerte und Herausforderungen der Text diesbezüglich seiner Leserschaft bieten kann.

### 2.3.1 Epoche & Strömung

Der 2010 erschienene Roman *Tschick* wird der deutschen Gegenwartsliteratur<sup>15</sup> zugerechnet. Zeitlich und thematisch weist er eine starke Nähe zur Strömung der Neuen Deutschen Popliteratur<sup>16</sup> auf. Bei einem Vergleich mit Krachts Roman *Faserland* – der als „Initialzündung für den Boom der Popliteratur“ (Menke, 2010: 29) in den 1990er-Jahren angesehen wird und hinsichtlich der popästhetischen Merkmale als prototypischer Text der Neuen Deutschen Popliteratur<sup>17</sup> gilt

<sup>15</sup> Da die Diskussion um die Frage *Was ist Gegenwartsliteratur?* den Rahmen dieser Arbeit sprengen würde, möchte ich an dieser Stelle die begriffliche Debatte der Vollständigkeit halber nur kurz anreißen: Braun (2010: 16ff.) weist darauf hin, dass der Begriff *Gegenwartsliteratur* einerseits relational ist. Er kann in seiner relationalen Bedeutung in Bezug gesetzt werden zu (a) einem erweiterten Literaturbegriff und (b) einer kurzen Gegenwart. Gegenwartsliteratur als (a) erweiterter Literaturbegriff bezeichnet alle Werke lebender oder jüngst verstorbener Autor/innen bzw. alle Neuerscheinungen innerhalb der Lebensspanne einer gegenwärtigen Leserschaft. Gegenwartsliteratur, die sich (b) durch ihre Nähe zur Jetzt-Zeit definiert, versteht sich als jüngste Epoche der Literaturproduktion, deren Anfang und Ende sich mit dem Fortschreiten der Gegenwart permanent verschiebt. Andererseits wird der Begriff normativ gebraucht und hängt als solcher von „Wertungs- und Vergleichsmaßstäben [ab], die man an die Gegenwartsliteratur anlegt“ (Braun, 2010: 34). Braun (2010: 11) macht diesbezüglich darauf aufmerksam, dass es sich bei ästhetischen Wertungsbegriffen immer um Geschmacksurteile handelt. Zuordnungen zur Gegenwartsliteratur aufgrund solcher Werturteile sollten daher grundsätzlich die Perspektive der Urteilenden berücksichtigen.

Die Meinungen bezüglich des Beginns der Gegenwartsliteratur divergieren. In der Forschung werden drei Zäsuren als mögliche Anfänge diskutiert: 1945/1949 (Kriegsende, Nachkriegszeit), 1968 (Studentenbewegung, kultureller Wertewandel) und 1989/90 (Fall der Mauer, Wiedervereinigung). Laut Braun (2010: 34) spricht Vieles für die aktuellste Zäsur, da mit diesem Datum „die DDR eine historisch [...] abgeschlossene Kategorie“ werde und sich „das literarische Sozial- und das Symbolsystem“ neu konstituierten. Braun (2010: 34) weist ferner darauf hin, dass die Literaturwissenschaft der Gegenwartsliteratur bis heute zurückhaltend gegenüber stehe. Das sei der fehlenden historischen Distanz geschuldet, die auch der Grund dafür sei, dass die Gegenwartsliteratur erst in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts zum Gegenstand der Literaturwissenschaft wurde – ausgelöst durch einen Aufsatz von Walter Benjamin (vgl. ebd.: 17).

<sup>16</sup> In der Literaturwissenschaft wird der Begriff *Popliteratur* sowohl verwendet, um eine literarische Strömung als auch ein Genre zu bezeichnen. Um begriffliche Verwirrungen zu vermeiden, wird im Folgenden immer dann *Neue Deutsche Popliteratur* verwendet, wenn die literarische Strömung gemeint ist. Der Begriff *Popliteratur* wird benutzt, wenn auf das Genre Bezug genommen wird.

<sup>17</sup> Der Siegeszug der Neuen Deutschen Popliteratur wurde mit dem Erscheinen von Christian Krachts Roman *Faserland* (1995) eingeläutet (vgl. Frank, 2003: 21). Braun (2010: 31) zufolge wendet sich die Neue Deutsche Popliteratur der Waren- und Medienwelt zu, um eine doppelte Funktion zu erfüllen. Mit dem starken Bezug zu Popkultur und Marken mache sie einerseits „Dinge für Leser leicht wiedererkennbar [und kodiere] ein Milieu“. Andererseits werde die Popliteratur dadurch selbst zum „Medienereignis [...] und insofern vermarktbare“. Die Neue Deutsche Popliteratur – die für das Feuilleton „hauptsächlich ein Symptom der sogenannten Spaßgesellschaft“ war (Degler/Paulokat, 2008: 114) – findet literaturwissenschaftlich gesehen

(vgl. Degler/Paulokat, 2008) — können Parallelen festgestellt werden, die die Vermutung nahelegen, dass es sich bei *Tschick* um einen Hypertext zu Krachts Werk handelt (vgl. Hahnfeld, 2015b: 13ff.). Für die literaturwissenschaftliche Arbeit ist dieser Aspekt zweifach interessant. Einerseits erlaubt die Nähe beider Texte Vergleiche einschlägiger Textpassagen. Andererseits eröffnen sich Progressionsmöglichkeiten. So könnte durch die Lektüre von *Tschick* eine spätere, vertiefende Auseinandersetzung mit anderen Werken der Neuen Deutschen Popliteratur, insbesondere mit Krachts *Faserland*, vorbereitet werden.

### 2.3.2 Gattung & Genre

Es handelt sich bei *Tschick* um erzählende Prosa in Form eines Romans. Das Genre, dem der Roman zugerechnet werden kann, ist schwerer zu bestimmen. Laut Scholz (2014: 35) finden sich sowohl Anklänge eines Jugend- oder Bildungsromans, einer Coming-of-Age-Geschichte sowie eines Abenteuerromans. Da Struktur und Haupthandlung in ihrer Episodenhaftigkeit dem Genre des Roadmovies ähnele, schlägt Scholz darüber hinaus die Genrebezeichnung „Roadnovel“ vor. Möbius (2014: 10) hingegen rechnet *Tschick* ausschließlich dem Genre der Adoleszenzliteratur zu, wobei der Roman „motivgeschichtliche Parallelen zu anderen jugendliterarischen Werken desselben Genres“ aufweise. In einer früheren Arbeit konnte ich anhand des von Hecken (vgl. 2013a, 2013b) aufgestellten Kriterienkatalogs<sup>18</sup> nachweisen, dass auch eine Kategorisierung als Popliteratur sinnvoll

---

ihr Ende mit den Ereignissen des 11. September 2001, die eine neue Ernsthaftigkeit mit sich gebracht (Zschirnt, 2003) und wenig Platz gelassen hätten für die Oberflächlichkeiten und den Hedonismus der Neuen Deutschen Popliteratur. Passenderweise wird auch der Ausklang der Strömung mit einem Werk von Kracht in Verbindung gebracht: Der im Umfeld der Islamischen Revolution spielende Roman *1979*, der im September 2001 erschienen ist, kann „als Zeichen einer neuen Ernsthaftigkeit in der Popliteratur“ (vgl. Degler/Paulokat, 2008: 114/115) gelesen werden.

<sup>18</sup> Um Popliteratur als Kunstform von der „bloßen“ Populärliteratur (als Massenkonsumprodukt) abzugrenzen, schlägt Hecken (vgl. 2013b) sieben „unverzichtbare Bestandteile der Pop-Bestimmung“ vor: Oberflächlichkeit, Funktionalismus, Konsumismus, Äußerlichkeit, Immanenz, Künstlichkeit und Stilverbund. Neben den genannten popästhetischen Merkmalen lassen sich in *Tschick* auch zahlreiche der von Degler/Paulokat (2008) aufgeführten inhaltlichen Elemente Neuer Deutscher Popliteratur belegen (u. a. Bezug zur Popmusik, Marken, Gesellschaftskritik, Alltag und Zeitgeschichte). Darüber hinaus kann der Roman – wie bereits erwähnt – als Hypertext zu einem der wichtigsten Werke der Neuen Deutschen Popliteratur – Christian Krachts *Faserland* – gelesen werden; steht also in starkem Bezug zu dieser Strömung als solcher. Es erscheint vor diesem Hintergrund nicht nur sinnvoll *Tschick* als Popliteratur zu kategorisieren. Vielmehr ist zu vermuten, dass es sich bei dem Roman um die

erscheint (vgl. Hahnfeld, 2015b). Die zahlreichen popästhetischen Merkmale in *Tschick* stellen ein fruchtbares Feld für eine literaturwissenschaftliche Auseinandersetzung mit dem Text dar.

Die Beantwortung der Frage, welchem Genre *Tschick* definitiv zugerechnet werden muss, würde den Rahmen dieser Arbeit sprengen. Zweifelsohne vereint der Roman mehrere Genres in sich. Für den Einsatz im literaturwissenschaftlich orientierten DaF-Unterricht sind diese Zuordnungsschwierigkeiten jedoch kein Nachteil. Der Einfluss von und das Spiel mit verschiedenen Genres prädestiniert ihn sogar für Lehrzwecke. Verschiedene Genre-Definitionen können eingeführt und in Bezug zum Text gesetzt werden. Darüber hinaus ergeben sich authentische literaturwissenschaftliche Argumentationsanlässe für die Studierenden, da die Zuordnung zu einem bestimmten Genre eine schlüssige Argumentation und eine folgerichtige Begründung erfordert.

### 2.3.3 Erzählsituation, Struktur & Erzählzeit

Der Roman ist in der Ich-Erzählsituation verfasst. Der jugendliche Erzähler, Maik Klingenberg, berichtet über Erlebnisse und Vorgänge, die er selbst miterlebt, beobachtet oder erfahren hat. Er ist somit zugleich erzählendes als auch erlebendes Ich (vgl. Martínez/Scheffel, 2016: 86). Die Ich-Erzählsituation erzeugt eine Unmittelbarkeit und Authentizität, die dazu beiträgt, dass sich gerade junge Erwachsene leicht mit dem Erzähler identifizieren können. Da die Ich-Erzählsituation mit der Erzählerfigur verknüpft ist und notwendig eine „an einen bestimmten Standort gebundene Innenperspektive“ überwiegt (vgl. Martínez/Scheffel, 2016: 97), geht mit ihrem Gebrauch eine Eingrenzung des Blickfelds einher. Diese Innenperspektive des Erzählers wird nicht zuletzt durch Maiks jugendlichen Sprachgebrauch unterstrichen (vgl. KAPITEL 2.4.1, S. 32).

Die Struktur der Erzählung ist narrativ anachronistisch (vgl. Lahn/Meister, 2016): Die Mitte der Geschichte (Teil B: Kapitel 1-4) steht analeptisch am Anfang und liefert den Lesenden Hinweise zum weiteren Verlauf der Geschichte. Es handelt sich somit um eine aufbauende Analepse, deren Hintergründe in Teil

---

nächste Entwicklungsstufe der Neuen Deutschen Popliteratur handelt, da Herrndorfs Roman viele Schwächen der Strömung überwindet (vgl. Hahnfeld, 2015b: 13f.).

A nachgereicht werden (vgl. Martínez/Scheffel, 2016: 38). Teil B beginnt kurz nach dem Unfall in der Polizeistation und endet im Krankenhaus. Die folgende Retrospektive (Teil A: Kapitel 5-44), in welcher Anfang und Hintergründe der in Teil B angedeuteten Ereignisse erzählt werden, bildet den Hauptteil der Geschichte. Teil A setzt in der Schule ein und endet mit dem Unfall. Der Roman schließt mit einem Zeitsprung (Teil C: Kapitel 45-49). Seit dem Krankenhausaufenthalt ist eine gewisse Zeit vergangen, Maik befindet sich zu Hause. Die Gerichtsverhandlung steht kurz bevor. Die Handlung setzt mit einem Streit zwischen Maik und seinem Vater ein. Teil C umfasst weiters die Gerichtsverhandlung sowie deren Ausgang und endet damit, dass Maik seiner Mutter dabei behilflich ist, Gegenstände in den Pool zu werfen. Betrachtet man die erzählte Handlung als drei chronologisch aufeinander folgende Ereignisse A, B, C, lässt sich die Form von *Tschick* als B – A – C beschreiben.

Die Ich-Erzählung *Tschick* lehnt sich an die nichtfiktionale Gebrauchsform der Memoiren an. Dabei wird die zeitliche Retrospektive als grundlegendes Strukturelement verwendet, was in zwei verschiedenen Ich-Instanzen resultiert: das Ich, das bestimmte Dinge erlebt, und das Ich, das diese Erlebnisse nach einer zeitlichen Distanz erzählt (vgl. Vogt 2006: 72). Hinsichtlich dieser Retrospektive weist *Tschick* eine Besonderheit im Zeitgerüst auf: Teil B (Kapitel 1-4), der *in medias res* direkt nach dem Unfall einsetzt, ist im Präsens gehalten. Teil C (Kapitel 45-49) liegt zwar zeitlich nach Teil B und gibt chronologisch den aktuellsten Teil der Geschichte wieder, ist aber dennoch im Präteritum geschrieben. Warum Herrndorf hier zwei unterschiedliche Zeitformen wählt, ist nicht ganz ersichtlich. Die Verwendung des Präsens im Teil B dient sicherlich dazu, die Unmittelbarkeit des Geschehens zu betonen. Die Lesenden werden Zeugen dessen, was der Ich-Erzähler erlebt. Die erzählte Zeit<sup>19</sup> wird gedehnt, was dazu

<sup>19</sup> Die Begriffe Erzählzeit und erzählte Zeit werden mit Vogt (2006: 102) wie folgt definiert: Unter Erzählzeit wird jene Zeit verstanden, die benötigt wird, um den Zeitraum in der Lektüre sprachlich zu realisieren (d. h. ihn zu lesen bzw. vorzulesen). Vogt (ebd.) merkt an, dass es präziser wäre, von „Lesezeit“ anstatt von Erzählzeit zu sprechen. Da jedoch die Lesezeit individuell sehr unterschiedlich sein kann, wird Erzählzeit häufig in Seiten gemessen (vgl. Lahn/Meister, 2016: 145). Die erzählte Zeit wiederum ist die Zeitspanne, „die das erzählte Geschehen in Wirklichkeit ausfüllen würde“ (Vogt, 2006: 102). Auf die erzählte Zeit kann mittels expliziter und impliziter Zeitangaben im Text geschlossen werden. Setzt man beide Kategorien zueinander in Bezug, kann das Erzähltempo eines Texts ermittelt werden (vgl. ebd.).

führt, dass die Rezipierenden die Verwirrung, das langsame Verstehen und die damit verbundene Angst des Ich-Erzählers auf der Polizeistation miterleben können. Das Geschehene geht dem Ich-Erzähler Maik, der den Lesenden gegenüber einen Wissensvorsprung hat, da er ja weiß, warum er auf der Polizeistation sitzt, in losen Assoziationen durch den Kopf. Diese Bruchstücke müssen von den Rezipierenden erst zu einem sinnvollen Ganzen zusammengesetzt werden. Dadurch dass das erste Kapitel eine gewisse Neugier erzeugt, viele Fragen aufwirft und den Roman sozusagen in Kurzfassung erzählt, eignet es sich sehr gut, um die Lesenden Hypothesen bilden zu lassen.

In *Tschick* erstreckt sich die erzählte Zeit – bis auf einige weiter zurückliegende Erinnerungen (vgl. Kapitel 5-7) – über ein knappes Schuljahr. Die Haupthandlung findet in den Sommerferien statt, wobei der eigentliche Roadtrip (Kapitel 19-44) nur eine Zeitspanne von knapp einer Woche in den Sommerferien umfasst. Im Verlauf der erzählten Zeit gibt es zahlreiche Tempowechsel. Zeitdehnungen (Kapitel 1, 43, 44) wechseln sich ab mit Zeitraffungen (Kapitel 7) sowie Annäherungen von Erzählzeit und erzählter Zeit (T: 96-99). Diese Tempowechsel sind für eine literaturwissenschaftliche Auseinandersetzung mit dem Text besonders interessant, da Tempowechsel auch für Anfänger gut zu erkennen sind und Anlass geben, die Wahl des Erzähltempos zu interpretieren (z. B. Zeitdehnung, um Spannung zu erzeugen etc.).

### 2.3.4 Paratexte

Genette (2001: 1-2) definiert Paratexte als alle Elemente, die den eigentlichen Text begleiten. Diese Elemente machen den Text erst zum Buch und werden den Lesenden zur Rezeption angeboten. Ihnen kommt daher eine gewisse Bedeutung zu. Da aber nicht immer deutlich ist, ob diese begleitenden Produktionen noch als zum Text zugehörig zu betrachten sind, bezeichnet Genette (ebd.: 2) sie als eine „undefinierte Zone zwischen Innen und Außen“. Im Folgenden wird kurz auf die Paratexte des Romans *Tschick* näher eingegangen, die für die Erzähltextanalyse bedeutsam sind<sup>20</sup>.

<sup>20</sup> Paratexte sind variabel und können sich von Ausgabe zu Ausgabe unterscheiden. Die hier angeführten Paratexte beziehen sich auf die dieser Arbeit zugrunde gelegte und für den Unterricht vorgeschlagene Ausgabe: HERRNDORF, WOLFGANG (<sup>50</sup>2016 / 2010). *Tschick*. Berlin: Rowohlt.



Genette (2001: 3ff.) unterscheidet zwei Unterarten von Paratexten: Peritexte und Epitexte. Während sich Peritexte in räumlicher Nähe zum Buch befinden und Teil von ihm sind (z. B. Cover, Titel, Genreangabe usw.), zeichnen sich Epitexte dadurch aus, dass sie nicht Teil des Haupttextes sind. Epitexte sind „Elemente, die Mitteilungen über das Buch enthalten, aber außerhalb des Werks [...] platziert sind“ (Lahn/Meister, 2016: 55). Dazu zählen u. a. Rezensionen, Interviews mit dem Autor und Tagebücher.

## Peritexte

*Tschick* umfasst folgende Peritexte<sup>21</sup> in der Reihenfolge ihres Erscheinens im Buch (von vorne nach hinten):

- **Titel** Der Titel *Tschick* benennt eine der Hauptfiguren des Romans. Es handelt sich damit um einen thematischen Titel (vgl. Genette, 2001: 78/79), der verrät, über wen es im Buch geht. Erwähnenswert ist in diesem Zusammenhang, dass der Erzähler Tschicks Namen zwar im ersten Kapitel nennt, die Figur jedoch erst in Kapitel 9 eingeführt wird.<sup>22</sup> Herrndorf lässt durch diese Erzähltechnik die Lesenden über die Titelfigur im Ungewissen und baut Spannung auf.
- **Genrebezeichnung** Das Buch wird auf dem Titel als Roman ausgewiesen.
- **Name des Autors** Der Roman ist unter dem Realnamen des Autors – Wolfgang Herrndorf – veröffentlicht.
- **Pressestimmen** Auf zwei Seiten werden die Vorzüge des Buchs gelobt. Die Pressestimmen dienen einerseits dazu, die Lesenden neugierig auf den Ro-

<sup>21</sup> In die Liste der genannten Peritexte wurden nur textuelle Elemente aufgenommen, die in direktem Bezug zum Buch stehen. Ausgelassen wurden textuelle Elemente, die keinen unmittelbaren Bezug zum Buch haben, wie Name des Verlags und Preisangabe. Sie werden für diese Arbeit als sekundär betrachtet. Genette (2001: 16ff) führt als Peritexte darüber hinaus auch Elemente der Beschaffenheit eines Buchs auf, z. B. ob es sich um ein Paperback oder Hardcover handelt, Typografie und das gewählte Papier. Obwohl auch diese Elemente die Erwartungshaltung der Lesenden beeinflussen und die Rezeption steuern können (vgl. Lahn/Meister, 2016: 54), möchte ich sie an dieser Stelle ausklammern, da sie m. E. zweitrangig sind und ihre Berücksichtigung den Rahmen dieser Arbeit sprengen würden.

<sup>22</sup> In Kapitel 9-11 spricht Maik nur über Tschick, den er „von Anfang an nicht leiden“ (T: 41) konnte. Erst am Ende von Kapitel 12 tritt er unfreiwillig mit ihm in Kontakt, als Tschick Maik auf die Schulter haut und feststellt: „Übertrieben geile Jacke“ (T: 61).



man zu machen. Andererseits sind sie ein Marketing-Tool des Verlags. Das Besondere an den Pressestimmen ist, dass sie ausschließlich den Buchrezensionen renommierter Medien entnommen sind (u. a. *Frankfurter Allgemeine Zeitung*, *Deutschlandradio* und *Die Zeit*).

- **Angaben zum Autor** Die biografische Angabe zum Autor ist knapp gehalten. Es werden nur Geburtsjahr und -ort sowie Tätigkeiten, weitere Bücher und die wichtigsten Auszeichnungen aufgeführt. Das Interessanteste an der biografischen Angabe ist, was sie auslässt. Obwohl die 50. Auflage 2016 erschienen ist und Herrndorf zu diesem Zeitpunkt bereits drei Jahre tot war, wurde der Peritext nicht angepasst. Dass das Krebsleiden und der Freitod des Autors nicht erwähnt werden, mag der Tatsache geschuldet sein, dass man diese Aspekte seitens des Verlags nicht für Verkaufszwecke ausschalten wollte. Es mutet jedoch seltsam an, wenn der Peritext impliziert, der Autor lebe noch.
- **Widmung** Das Buch enthält die Widmung „Meinen Freunden“, was insofern interpretatorisch interessant ist, als der Roman von Freundschaft handelt.
- **Zitat** Dem Haupttext ist ein Filmzitat in englischer Sprache vorangestellt:

Dawn Wiener: I was fighting back.

Mrs. Wiener: Who ever told you to fight back?

*Todd Solondz, Welcome to the Dollhouse*

Es handelt sich bei diesem Film um eine schwarze Coming-of-Age-Komödie aus dem Jahr 1995, in der die Geschichte der elfjährigen Dawn Wiener erzählt wird. Das Mädchen ist eine Außenseiterin. Im Film scheitert Dawn nicht nur an ihrem sozialen Umfeld, sondern auch an sich selbst (vgl. Münschke). Todd Solondz entlarvt in seiner Komödie „die bürgerliche Doppelmoral und zeigt ein dysfunktionales Bild der amerikanischen Mittelschicht“ und offenbart die Abgründe, die sich hinter dem kleinbürgerlichen Leben verbergen (vgl. ebd.). Durch das Zitat wird der Haupttext einerseits in Bezug zum Film gesetzt und damit zentrale Themen des Romans (Außenseitertum, Probleme im Elternhaus, Freundschaften) angedeutet. Andererseits spielt Herrndorf hier mit der Popkultur der 1990er-Jahre, indem er auf

einen (unverhofft) erfolgreichen Independentfilm aus der Glanzzeit des Pop verweist. Nach der Vorführung auf der Berlinale 1996 fand *Welcome to the Dollhouse* den Beifall von Publikum und Kritikern, vor allem, weil er sich von den meisten anderen Produktionen abhob (vgl. Waltz). Da der Film heute in Vergessenheit geraten ist, kann nicht davon ausgegangen werden, dass die Zielgruppe durch das Zitat eine inhaltliche Verbindung zum Film herstellen kann. Im Unterricht könnten jedoch Ausschnitte gezeigt werden. Studierende könnten aufgefordert werden, Bezüge zwischen dem Film und *Tschick* herzustellen.

- **Bild des Autors** Zu sehen ist Herrndorf am Strand eines Sees. Er ist jugendlich leger gekleidet und blickt die Betrachtenden nicht an. Sein Lächeln scheint einer Person außerhalb des Bildrahmens zu gelten.
- **Klappentext** Der Klappentext auf der Rückseite des Buchs besteht aus einer kurzen Inhaltsangabe und einer Pressestimme.

## Epitexte

Epitexte können einerseits hinzugezogen werden, um „den Roman in seinem Kontext zu betrachten und [...] außertextliche Bezüge herzustellen“ (Wölke, 2014: 94). Andererseits hält Wölke (vgl. ebd.) es – angesichts von Herrndorfs tragischem Ende, der durch Suizid den Schmerzen und Demütigungen seines bösartigen Gehirntumors zu entgehen suchte – für undenkbar sich nicht mit dem Leben und Schaffen der Person auseinanderzusetzen, die sich jene „so lebendig wirkenden jugendlichen Charaktere und ihre humorvoll erzählte Geschichte ausgedacht hat“. Wölke empfiehlt zu diesem Zweck unter anderem „Nachrufe von Menschen, die [Herrndorf] persönlich kannten“ in den Unterricht einzubeziehen. Inzwischen gibt es zum Buch zahlreiche Epitexte, insbesondere Rezensionen, Nachrufe und Interviews, von denen einige auch in dieser Arbeit zitiert und in der Bibliographie angeführt sind (u. a. Bartels, Fokke und Lovenberg). Es würde zu weit führen, alle Epitexte zu *Tschick* ausfindig zu machen und an dieser Stelle aufzulisten. Deshalb soll hier nur auf einige ausgewählte verwiesen werden, die für die Studierenden in der Auseinandersetzung mit dem Roman von besonderem Interesse sein könnten: *Arbeit und Struktur* (Herrndorf, o.J.), die Nachrufe von Lovenberg

(2013) und Friebe (2013) sowie ein Interview mit Wolfgang Herrndorf (Passig, 2010).

In seinem Internettagebuch *Arbeit und Struktur*, das der Autor nach seiner Krebsdiagnose begann (vgl. Wölke, 2014: 102), äußert sich Herrndorf nicht nur über sein Leben, sondern auch über seine schriftstellerische Arbeit. Einige Passagen beleuchten dabei den Entstehungsprozess des Romans *Tschick*, nennen literarische Vorbilder und weisen sprachliche Parallelen zur Sprache des Protagonisten auf. Weil diese Auszüge sich besonders zur entdeckenden und vergleichenden Auseinandersetzung mit dem Text eignen, werden sie in den UNTERRICHTSMATERIALIEN (vgl. S. 126) aufgegriffen.

Das Gespräch mit Passig (2011) – einer Schriftstellerkollegin, die mit Herrndorf befreundet war – ist eines der wenigen Interviews mit dem Autor, der sich nach der Diagnose aus dem öffentlichen Leben zurückzog und in den letzten Jahren vor seinem Tod nicht mehr zu Interviews bereit war (vgl. Wölke, 2014: 102).

Vorteil aller genannten Epitexte ist, dass sie online verfügbar und den Studierenden damit problemlos als Volltexte zugänglich sind. Die Lernenden haben so die Möglichkeit sich je nach Interesse über die in den Unterrichtsmaterialien angebotenen Textausschnitte hinaus mit den Epitexten auseinanderzusetzen. Dabei sollten die Studierenden jedoch gerade im Umgang mit dem Internettagebuch *Arbeit und Struktur* sensibilisiert werden, da sich Herrndorf dort auch offen über seine Pläne, sich das Leben zu nehmen, äußert.

## 2.4 Ästhetische Dimensionen

Altmayer/Dobstadt/Riedner (vgl. 2014: 5/6) haben wiederholt angeregt, dass im DaF-Unterricht die Ausdrucksebene von Sprache und insbesondere Literatur verstärkt berücksichtigt werden sollte, um das in der ästhetischen Dimension „liegende Potenzial für sprachliche und kulturbezogene Lernprozesse zu nutzen“. Ein zentrales Anliegen des Curriculums (vgl. Hahnfeld, 2015a: 16-28) ist daher, dass sich die Studierenden eingehend mit den ästhetischen Dimensionen eines literarischen Texts befassen, um die in ihm vorhandenen poetischen, gefühlsmäßigen und ideologischen Aspekte wahrnehmen und deuten zu können. Von besonderer Bedeutung sind dazu die Auseinandersetzung mit Literarizität sowie die Schulung der symbolischen Kompetenz. Beide Aspekte werden im Folgenden hinsichtlich

des Romans *Tschick* detailliert besprochen.

### 2.4.1 Sprachliche Besonderheiten & Literarizität

Zu den Besonderheiten des Romans zählt zweifelsohne die Sprache des Ich-Erzählers, Maik Klingenberg. Obwohl sie authentisch wirkt und den Eindruck erweckt, als spreche tatsächlich ein 14-Jähriger, handelt es sich um eine von Herrndorf sorgsam modellierte Kunstsprache. Sie weist sowohl Merkmale der Jugendsprache als auch des Slang auf (vgl. Möbius, 2014: 13) und ist konzeptionell mündlich angelegt (einfacher Satzbau, häufige Wiederholung bestimmter Wendungen wie z. B. „alter Finne“).<sup>23</sup> Herrndorf nahm beim Schreiben bewusst Abstand von generationsspezifischen, jugendsprachlichen Ausdrücken. Sein Argument für die künstlerische Bearbeitung: Wenn man erst anfangen, mit Slang um sich zu schmeißen, werde man schon im nächsten Jahr ausgelacht (Herrndorf im Gespräch mit Passig, 2011). Die Sprache von Maik ist einerseits ein Beispiel für das von Hecken (2013b) als unverzichtbar angesehene popästhetische Merkmal der Künstlichkeit. Pop als Kunstrichtung könne mit dem Natürlichen nichts anfangen. Das Natürliche, Ursprüngliche diene dem Pop als Grundlage und werde von ihm bewusst modelliert. Andererseits bietet Herrndorfs Sprachverwendung in *Tschick* in ihrer Konstruiertheit eine ideale Grundlage, um Literarizität erfahrbar zu machen.

In dieser Hinsicht kommt vor allem Dobstadts Begriffsbestimmung zum Tragen. Dobstadt (2009: 23) definiert Literarizität – in Anlehnung an Jakobsons Verständnis des Begriffs – als Merkmal, das grundsätzlich jeder sprachlichen Äußerung anhaftet, auch der Alltagssprachlichen. Es handelt sich dabei um eine poetische bzw. literarische Dimension der Sprachverwendung, an der die symbolische Lücke zwischen Zeichen und Bedeutung verdeutlicht und ein tieferes Verständnis von Bedeutung ermöglicht wird (vgl. Kramsch/Huffmaster, 2008: 286). Sprache ist keine bloße Referenz auf die erfahrbare Welt. Zur Bedeutungsbildung leistet „das *Wie*, d. h. die Seite des Ausdrucks, einen entscheidenden Beitrag“ (Dobstadt/Riedner 2016: 220). Das liegt laut Dobstadt/Riedner (ebd.: 229) unter anderem daran, dass Sprache uneigentlich ist. Da Sprache immer durch jemanden vermittelt wird, kann

<sup>23</sup> Diese Merkmale konzeptionell mündlicher Sprache konnten auch in der linguistischen Analyse (ANHANG, S. 161) nachgewiesen werden: Die Stichprobe wies ein gehäuftes Vorkommen von Füllwörtern und Phraseologismen auf.

sie „niemals ein unmittelbarer Ausdruck von Gedanken sein“ (ebd.). In ihrem Bestreben, Bedeutung zu konstruieren, haben Sprecher/innen „praktisch unbegrenzte Möglichkeiten zur Äquivalenzbildung“ (ebd.: 223). Bedeutung geht in diesem Sinne „dem sprachlichen Handeln nicht [voraus], sondern [stellt sich] in diesem erst [her]“ (ebd.: 230). Deshalb ist Kommunikation „sowohl bei der Rezeption wie bei der Produktion immer auf Kreativität angewiesen“ (ebd.). Die Art und Weise, wie Äquivalenzen gebildet werden, ist somit die Essenz der Sprachverwendung (vgl. Dobstadt/Riedner 2016: 223).

Da Literarizität nicht textinhärent, sondern „an eine bestimmte Einstellung des Rezipienten bzw. des Produzenten eines Texts gebunden“ ist (Dobstadt/Riedner 2011: 9), kann sie prinzipiell an jeder sprachlichen Äußerung sichtbar gemacht werden. Dafür spricht auch die Tatsache, dass Literarizität nicht „an einen Katalog von Textmerkmalen gekoppelt [ist], durch die sich literarische und nicht-literarische Texte voneinander unterscheiden“ (Dobstadt/Riedner 2016: 222). Dennoch sprechen zwei Punkte dafür, die literarische Dimension der Sprachverwendung (zuerst) an literarischen Texten zu verdeutlichen. Erstens manifestiert sich Literarizität in literarischen Texten in besonderer Weise. Der zentrale Effekt der Bedeutungsbildung lässt sich gut beobachten, weil er in literarischen Texten bewusst ausgestellt wird (vgl. Dobstadt/Riedner, 2016: 224). Laut Dobstadt/Riedner (ebd.) ist zweitens bei Lehrenden und Lernenden gleichermaßen die Vorstellung bekannt und akzeptiert, dass zwischen literarischer und nicht-literarischer Sprachverwendung (beobachtbare und beschreibbare) Unterschiede bestehen<sup>24</sup>.

Laut Dobstadt/Riedner (2011: 10) wird Literarizität sichtbar, wenn man den Fokus auf die sprachliche Oberflächenstruktur verlagert und Klang, Rhythmus,

<sup>24</sup> In einem späteren Schritt sollten Lernende auch bei alltäglichen Äußerungen für die literarische Dimension der Sprachverwendung sensibilisiert werden, um sie als grundlegende Sprachfunktion zu begreifen (vgl. Dobstadt/Riedner 2016: 229). Indem bereits von Anfang an die Aufmerksamkeit der Lernenden auf die Literarizität von Sprache gelenkt und sowohl Sprachrezeption als auch Sprachproduktion als „fundamental kreative Prozesse“ (ebd.: 225) angesehen werden, könne der Fremdsprachenunterricht bisher ungenutzte Mehrwerte bieten. Einerseits spreche diese Herangehensweise an Sprache Lernende an, die sich mit „den gängigen kommunikativen Konzepten [...] nicht (mehr) identifizieren können oder wollen“ (ebd.: 226). Andererseits vermittele sie Lernenden die Erfahrung, dass sie die literarische Dimension von Sprache gezielt nutzen können, um besser „mit den komplexen kommunikativen Konstellationen der Gegenwart [d. h. strukturelle Mehrsprachigkeit sowie komplexer Input] zurechtzukommen“ (ebd.: 226).

Bedeutung und Zusammenstellung der Wörter näher betrachtet. Vor allem die Betrachtung und Analyse von Phänomenen, die nicht unmittelbar semantisch sind, eignet sich besonders für Anfänger (Dobstadt/Riedner, 2016: 224). Dieser Aspekt soll in der Didaktisierung des Romans wo möglich berücksichtigt werden.

Für die vorliegenden Zwecke (Verknüpfung von Sprachlernen mit literaturwissenschaftlichem Fachlernen) soll jedoch eine weitere Herangehensweise an die Vermittlung von und Beschäftigung mit Literarizität einbezogen werden. In der Literaturtheorie gilt „[d]ie Erzeugung von Empathie beim Leser [...] als wesentlicher Aspekt von Literarizität“ (Spinner, 2016: 187). Auch Schier (2014: 8) vertritt die Ansicht, dass eine angemessene Auseinandersetzung mit Literatur sich dadurch auszeichnet, dass sie DaF-Lernenden „Raum für emotional geprägte sinnliche Erfahrung und den Austausch darüber“ gibt. Das ist insofern bedeutsam, als die Lesemotivation eng mit den Emotionen der Lesenden verbunden ist (vgl. Bertschi-Kaufmann/Graber, 2016: 172). Die leserseitigen Gefühle sind in der Lage vor allem jugendliche Lesende „für die Mitteilung des Texts empfänglich [zu] machen“ (ebd.). *Tschick* ist für literarische Erfahrung und literarisches Lernen daher in doppeltem Sinn geeignet. Zum einen ist mit hoher Lesemotivation zu rechnen, denn das Sujet (Freundschaft, erste Liebe, Abenteuer) und die Beschaffenheit des Texts (Sprachwitz, Tempo, Nähe zum Roadmovie) lösen – wie die Rezeption der vergangenen Jahre gezeigt hat – überwiegend (positive) Reaktionen bei den Lesenden aus (vgl. KAPITEL 2.1.3, S. 8). Das liegt nicht zuletzt daran, dass sich Lesende leicht mit den beiden Hauptfiguren identifizieren können. Zum anderen stellt der Roman einen idealen Ausgangspunkt für eine literaturwissenschaftliche Annäherung an den Text dar. Bei der Textanalyse lässt sich an die leserseitigen Gefühle anknüpfen,<sup>25</sup> indem Verfahren literarischer Empathie-Vermittlung bewusst gemacht und untersucht werden. Spinner (2016: 190-198) nennt sechs Verfahren und zeigt verschiedene Möglichkeiten auf, diese im Unterricht fruchtbar zu machen. Im Folgenden werden diese Verfahren und Unterrichtsmöglichkeiten mit Bezug zum Roman *Tschick* näher beleuchtet:

## 1. Held und Gegenspieler Laut Spinner (2016: 190) zählt die Gegenüberstel-

<sup>25</sup> Ebbens/Ettekoven (2009: 25) empfehlen für effektives Lernen bei den Vorkenntnissen der Lernenden anzuknüpfen. Zu diesen Vorkenntnissen zählen in gewisser Hinsicht auch Emotionen, die während des Lesens erlebt wurden, und auf die im Unterricht Bezug genommen werden kann.

lung von (gutem) Protagonisten und (bösem) Antagonisten zu den häufigsten empathieerzeugenden literarischen Verfahren. Der Gegenspieler bedrohe den Helden, wodurch eine leserseitige Reaktion ausgelöst werde: Lesende fühlten mit dem Helden mit und ergriffen Partei für ihn. Eine Gefahr des Verfahrens liege darin, dass es Feindbilder unterstützen könne, weshalb im Unterricht besonders auf eventuell vorhandene Stereotypen eingegangen werden müsse. Ein zweites Problem des Verfahrens sei, dass der Held eventuell nur in seiner Opferrolle gesehen und nicht wirklich verstanden werde.

In diesem Zusammenhang sollte hinterfragt und mit den Studierenden diskutiert werden, wer der eigentliche Held der Geschichte ist: Maik oder die Titelfigur Tschick. Vielleicht sind beide Protagonisten sogar treffender als Antihelden zu bezeichnen, da sie gegen Normen verstoßen, die gesellschaftlich als gut gelten (vgl. Weinelt, 2015: 16). In einer Geschichte ohne wahre Helden macht sie gerade ihre Menschlichkeit sympathisch und die Tatsache, dass sie im Verlauf der Geschichte ein wenig Heldenmut in sich selbst entdecken (z. B. als sie einander vor Gericht zu entlasten versuchen).

Triebfeder für die sich entspinnende Geschichte ist Tschick. Er holt den Erzähler, Maik, „aus seinem Dornröschenschlaf [heraus] und [verschafft] ihm Einblicke in das Leben jenseits von Schule und Elternhaus“ (Wölke, 2014: 33). Die beiden Hauptfiguren, Maik und Tschick, stehen in der Erzählung nahezu gleichberechtigt nebeneinander; eine Erzählweise, die das Motiv der Freundschaft unterstützt. Allein die Ich-Perspektive rückt Maik verstärkt ins Zentrum der Geschichte. Seine Innen- und Außensicht auf die Dinge bieten den Lesenden die meisten Identifikationsmöglichkeiten – vor allem deshalb, weil Maik ein Antiheld ist. Er ist ein von Selbstzweifeln geplagter Außenseiter, der sehnsüchtig dazugehören will. Ihn verlangt so sehr nach der Anerkennung seiner Klassenkameraden, dass er beim Vorlesen eines Schulaufsatzes ihr begeistertes Verhalten fehlinterpretiert (T: 31) und hinterher nicht wirklich versteht, warum man ihn danach fast ein Jahr lang „Psycho“ nennt (T: 24). Auch Tschick ist ein Antiheld, jedoch in anderem Sinne als Maik. Seinem Auftreten nach zu urteilen, ist es ihm egal, welchen Eindruck er bei seinen Mitmenschen hinterlässt. Er kommt in abgerissenen Billigkleidern zur Schule (T: 42) und ist häufig betrunken (T: 51). Aufgrund



seines ungewöhnlichen Bildungsverlaufs umgibt ihn die geheimnisvolle Aura eines Überfliegers, der gut sein kann, wenn er möchte (T: 45, T: 52); Tschick selbst findet seine Leistungen jedoch nicht ungewöhnlich (T: 45). In der Schule verhält er sich – bis auf einige Aussetzer (T: 52) – unauffällig. Über Vorurteile und Gerüchte, die ihn umranken, ist er sich nicht nur bewusst. Er nutzt sie auch gezielt, um ältere Schüler einzuschüchtern, die ihn tyrannisieren (T: 48). Es geht ein gewisser Reiz von dieser Figur aus, der einerseits in Coolness, Andersartigkeit und Gefährlichkeit gründet, andererseits in Herzlichkeit, Abenteuerlust und Loyalität. Diesem Reiz verfällt im Verlauf der Geschichte nicht nur Maik, für den Tschick am Ende zum Freund wird (T: 231). Auch Lesende sind gegen den Charme dieser Figur nicht gefeit, weshalb sich wohl einige nach dem Lesen wünschen dürften, einen Freund wie Tschick zu haben.

Einen wahren Gegenspieler gibt es in *Tschick* nicht. Allerdings weisen einige Erwachsene antagonistische Züge auf:

- Maiks Vater, der sehr autoritär auftritt, sich kaum um seinen Sohn kümmert und vor der Gerichtsverhandlung gewalttätig gegen Maik wird (T: 230),
- der Geschichtslehrer Wagenbach, der dazu neigt, Schüler bloßzustellen (T: 240), sowie
- Horst Fricke, der auf die beiden Jungen schießt (T: 183), sich dann aber als netter Mensch entpuppt

Die empathische Wirkung des Held-Gegenspieler-Modells kann bewusst gemacht werden, indem die Lernenden die Figurenkonstellation des Texts erarbeiten (vgl. Spinner, 2016: 190). Problematisch ist bei *Tschick*, dass es keinen echten Gegenspieler gibt. Es wäre jedoch interessant herauszufinden, ob die Lernenden eventuell Figuren als Gegenspieler wahrnehmen und welche das sind. Da es sich um eine Lernergruppe auf Niveau A2 handelt, könnte wahlweise eine bildzentrierte Aufgabenstellung bearbeitet werden. Die Lernenden könnten die Hauptfiguren malen oder Fotos ausschneiden und eine Collage anfertigen, die sie mit Stichpunkten versehen. Der Vorteil gegenüber einer reinen Textaufgabe wäre der visuelle Aspekt, der auch viel darüber verrät, ob die Lernenden der Figurenbeschreibung im Buch



passendes Bildmaterial zuordnen können.<sup>26</sup>

**2. Lebensgeschichten** Das Erzählen von Lebensgeschichten ist ein narratives Mittel, um „dem Leser Einstellungen und Handlungsmotive der Figuren verstehbar“ sowie emotional nachvollziehbar zu machen (Spinner, 2016: 191). Bei *Tschick* handelt es sich um Maiks Lebensgeschichte, genauer um die Geschichte eines Schuljahres bzw. eines Sommers, die der Lesende aus der Perspektive von Maik miterlebt. Die Ich-Perspektive unterstützt die Fähigkeit der Lesenden sich in Maiks Gedanken und Handlungsmotive empathisch hineinzuversetzen.

Im Literaturunterricht könnte man das Verfahren bewusst machen und ausbauen, indem die Lernenden jene lebensgeschichtlichen Zusammenhänge zu erschließen suchen, die im Text fehlen. Unter der von Spinner (ebd.) vorgeschlagenen Leitfrage „Warum ist einer so geworden, wie er ist?“ könnten die Studierenden die Lebensgeschichten verschiedener Figuren schreiben. Besonders geeignete Figuren für diese Aufgabe wären: Tschick, Maiks Mutter, Maiks Vater, Isa oder Horst Fricke. Generell ist jedoch jede Figur für eine solche Aufgabe geeignet, weshalb man den Studierenden hier die Wahl lassen könnte. Als produktionsorientierte Verfahren eignen sich u. a. das Schreiben eines Briefs vor, in dem eine Figur einen überraschenden Entschluss erklärt, Rollenspiele (eine Figur unterhält sich mit einer anderen über die Hintergründe einer Tat) oder Rollenbiografien, in denen die Lernenden die Perspektive einer Figur einnehmen und in Ich-Form über ein Ereignis im Text schreiben (vgl. Spinner, 2016: 191).

**3. Komplikationen und Dilemmasituationen** Ein zentrales, strukturalistisches Verfahren narrativer Texte ist es, Figuren mit Komplikationen bzw. Dilemmata zu konfrontieren und diese dann erzählerisch aufzulösen (vgl. Spinner, 2016: 192). Die empathische Wirkung entsteht bei diesem Verfahren, weil Komplikationen auch leserseitig Emotionen hervorrufen können (z. B. Erschrecken, Angst, Leid, Sehnsucht). Die ausgelöste Empathie ist besonders groß, „wenn die Komplikation mit einer menschlichen

<sup>26</sup> Hierzu ist es wichtig, dass die Lernenden bei der Bearbeitung nicht durch vorgegebene Bilder beeinflusst werden. Film- oder Theatersequenzen sollten daher erst nach einer solchen Aufgabe gezeigt werden.

Grunderfahrung zu tun hat“ und „der Leser in der Figur [sieht], was seinen eigenen Erfahrungen entspricht“ (ebd.).

Die Komplikationen, mit denen Maik in *Tschick* konfrontiert wird, sind zahlreich und so allgemein, dass wohl alle, die einmal jung waren, mit Maiks Dilemmata mitfühlen können. An dieser Stelle sollen drei zentralen Situationen genannt werden:

**Liebe & Enttäuschung** Ausgangspunkt der Geschichte ist eine Schwärmeri Maiks. Er verliebt sich in die Klassenschönheit Tatjana Cosic, die er heimlich anhimmelt (T: 23). Als diese ihre große Geburtstagsparty plant, rechnet Maik fest damit, wie alle seine Klassenkameraden eingeladen zu werden. Monatelang arbeitet er an einer Zeichnung, die er Tatjana schenken möchte – nur um am letzten Schultag vor den Sommerferien zu erfahren, dass er nicht eingeladen wurde (T: 57-63).

**Vorurteile & Freundschaft** Tschick, den Maik „von Anfang an nicht leiden“ kann, weil „Tschick ein Asi [war]“ (T: 41), entpuppt sich als ziemlich netter Kerl. Der Junge will sich mit Maik anfreunden und lässt sich selbst durch dessen unfreundliches Verhalten nicht abschrecken (T: 61-63). Er lässt sich auf Maik ein, erkennt den Liebeskummer hinter den Kulissen (T: 87) – und weiß Abhilfe zu schaffen (T: 88): Tschick fährt Maik zu Tatjanas Party und er überreicht ihr sein Geschenk. Nach diesem ersten gemeinsamen Abenteuer beschließen die beiden vernachlässigten Jungen, Tschicks Großvater in der Walachei zu besuchen (T: 97). Die Reise wird zu einem Roadtrip durch den Osten, auf dem Maik nicht nur den wahren Tschick näher kennen und schätzen lernt. Er entdeckt auch, welcher Mensch in ihm selbst steckt. Es entwickelt sich eine echte Freundschaft.

**Verrat & Loyalität** Vor der Gerichtsverhandlung wird Maik von seinem Vater dazu angestiftet, die ganze Schuld für den Autoklau und den Unfall auf Tschick zu schieben. Doch Maik verrät seinen neugewonnenen Freund nicht. Er bietet seinem Vater die Stirn (T: 230), übernimmt Verantwortung für sein Tun (T: 235) und wird – wie Tschick – vom Gericht verurteilt (T: 236).

Im Unterricht könnte man daher Textstellen näher analysieren, in denen sich

Figuren in Entscheidungssituationen befinden (vgl. Spinner, 2016: 193). Diese sind besonders ergiebig, um empathisches Verstehen bei den Lernenden zu entwickeln. Dafür bietet sich z. B. ein Unterrichtsgespräch an, bei dem der Fokus auf eventuelle Gefühle und Gedanken der Figuren gelenkt wird. Folgende produktionsorientierte Verfahren werden von Spinner empfohlen (vgl. ebd.): zur betreffenden Entscheidungssituation innere Monologe, Tagebucheinträge oder Briefe aus der Perspektive der Figur verfassen oder in Gruppenarbeit Pro-/Kontra-Argumentationen entwickeln.

- 4. Narrative Mittel der Innensicht** Als Haupttechniken zur Vermittlung der Innensicht von Figuren führt Spinner (2016: 194) die erlebte Rede, den inneren Monolog und den Bewusstseinsstrom sowie das Erzählen in der Ich-Form an. Empathie werde dabei erzeugt, weil Lesende bei diesen Erzähltechniken „besonders stark am Fühlen und Denken der erzählenden Figur teilhaben“. In der Literaturdidaktik sei es üblich, Fragen zur Erzählperspektive zu stellen, um die Analyse- und Interpretationskompetenz der Studierenden zu schulen – vor allem, weil „die Übergänge von Erzählerrede zu erlebter Rede [...] oft sehr fließend sind und vom Leser kaum wahrgenommen werden“ (ebd.), was ein genaues Analysieren erfordere und aufgrund uneindeutiger Ergebnisse Anlass für anregende Diskussionen im Unterricht biete.

*Tschick* ist konsequent, und ohne dass merklich von der Erzähltechnik abgewichen wird, aus Maiks Perspektive in der Ich-Form erzählt. Das Sprachmaterial lässt sich diesbezüglich näher untersuchen. Die Studierenden könnten aufgefordert werden, sprachliche Merkmale zu finden (Wortwahl, Satzbau, Wiederholungen), die verraten, dass hier ein Jugendlicher und kein Erwachsener erzählt.

Spinner (vgl. 2016: 194) stellt infrage, ob die Analyse der Erzähltechnik das empathische Verstehen der Studierenden überhaupt fördere. Er kommt jedoch zu dem Schluss, dass ihnen die mit der Erzähltechnik verbundene Perspektive dennoch bewusst gemacht werden sollte. Als produktionsorientiertes Verfahren im Unterricht empfiehlt sich der Perspektivenwechsel (vgl. ebd.): Studierende schreiben dabei ausgewählte Passagen oder eine verkürzte Form eines inneren Monologs aus der Perspektive einer bestimmten Figur, indem sie beispielsweise an geeigneten Textstellen Denkblasen

einfügen.

- 5. Räumliche Atmosphäre** Hallet/Neumann (2009: 25) stellen fest, dass „Figuren durch die Räume identifiziert werden, in denen sie sich aufhalten“, und mit diesen in Verbindung stehen. Sie erleben dabei die Räume mit ihren Sinnen und laden sie dadurch mit individueller Bedeutung auf. Auf diese Art und Weise werden die Räume zu „Bezugsgrößen der [...] Subjektivität“ der Figuren (ebd.). Es ist daher sinnvoll, Räume in Bezug zu den Figuren zu setzen, die sich in ihnen aufhalten bzw. durch sie bewegen. Spinner (vgl. 2016: 195) merkt an, dass die räumliche Atmosphäre in der Fachliteratur bisher kaum hinsichtlich ihrer Relevanz auf das empathische Verstehen diskutiert werden. Die Analyse der Raumatmosphäre kann zur Förderung des empathischen Verstehens beitragen, da die Atmosphäre der Räume in literarischen Texten häufig „mit der inneren Verfassung der Figuren übereinstimmen und entsprechend auf die Rezipienten wirken“ (ebd.).

In *Tschick* sind viele Textpassagen dazu geeignet, um in Bezug auf Raumatmosphäre und psychischer Befindlichkeit von Maik besprochen zu werden. Gleich in der Anfangsszene wird der Ort, in dem sich Maik befindet, durch seine Sinneswahrnehmungen atmosphärisch aufgeladen: *Als Erstes ist da der Geruch von Blut und Kaffee* (T: 7). Der Kontrast zwischen der ungewöhnlichen Sinneswahrnehmung (Blut) und der gewöhnlichen (Kaffee) weckt Neugier. Die Studierenden könnten Hypothesen bilden, an welchem Ort sich der Erzähler befindet und welche Gefühle die Gerüche an diesem Ort wohl in ihm auslösen. Weitere für die Analyse geeignete Räume, die eine starke Verbindung zu Maiks Innenwelt aufweisen, sind: Maiks Elternhaus (T: 79ff.), der Indianerturm (T: 64-67), die Autobahn (T: 105), die Müllhalde (T: 149ff.), der Tagebau (T: 179) oder das Feld (T: 219-220).

Im Unterricht sollten Textstellen ausgewählt werden, in denen die räumliche Atmosphäre in Verbindung mit dem seelischen Befinden einer Figur steht (vgl. Spinner, 2016: 196). Durch Vorlesen der entsprechenden Passagen könnte man den Lernenden diese Verbindung wahrnehmbar machen. Darüber hinaus empfiehlt es sich, die Lernenden aufzufordern, sich in die Figur hineinzusetzen und ihre Sinneswahrnehmungen im Raum in Stichpunkten zu beschreiben (vgl. ebd.). Ebenso kann Bildmaterial eingesetzt

werden: rezeptiv, indem man passende Illustrationen mit in den Unterricht bringe; produktiv, indem man Lernende anhält, selbst ein Bild von einem Ort zu malen bzw. ein Bühnenbild zu entwerfen, in dem sich die Stimmung der Figur widerspiegelt (vgl. ebd.).

**6. Leiblichkeit** Atmosphäre ist spürbar, weswegen sie als ästhetische Erfahrung einerseits mit dem eigenen Körper verbunden ist. Spinner (vgl. 2016:196) spricht hier von Leiblichkeit, die Empathie auslöse, u. a. weil beim Lesen Spiegelneuronen aktiviert werden. „Körperliche Verhaltensweisen von literarischen Figuren können [...] dadurch auch entsprechende Gefühlsreaktionen [bei den Lesenden] auslösen“ (ebd.:197). Andererseits sei die Leiblichkeit beim Lesen in gewisser Hinsicht auch aufgehoben (vgl. ebd.), weil während des Lesens eine Figur nicht als körperlich getrennt wahrgenommen werde (wie es z. B. in mündlicher Kommunikation mit einem realen Gegenüber der Fall wäre). Diese Tatsache hilft den Lesenden häufig dabei, sich empathisch in die Figur hineinzusetzen (ebd.).

In der Praxis lässt sich dies umsetzen, indem Lernende ausgewählte Textpassagen darstellend vorlesen, z. B. als Vortrag in Gruppen oder szenisches Vorlesen (vgl. Spinner, 2016:198). Durch das eigene Sprechen können sie den Text mit dem eigenen Körper erfahren (vgl. ebd.) und sich dadurch besser empathisch in die Figur einfühlen.<sup>27</sup> Neben dieser impliziten Methode sollte darüber hinaus den Lernenden explizit der Zusammenhang zwischen „Beschreibung von körperlichen Reaktionen und Verhaltensweisen [sowie] dahinterstehende[n] Gefühle[n] bzw. Gedanken der Figuren“ (ebd.) bewusst gemacht werden.

In *Tschick* scheint zur Verdeutlichung von Leiblichkeit ebenfalls die Eröffnungsszene gut geeignet:

Als der Ältere „vierzehn“ gesagt hat, hab ich mir in die Hose

<sup>27</sup> Auch Dobstadt/Riedner (2016:234) stellen eine Verbindung zwischen Literarizität und Leiblichkeit her. Sie empfehlen ebenfalls, Texte laut vorlesen zu lassen. Indem man die Lernenden auffordere, die lautliche Materialität und den Rhythmus eines Texts zu erspüren oder darüber nachzudenken, ob bestimmte Gefühle (z. B. Angst, Aufregung) durch Vorlesen hörbar werden, näherten sie sich spielerisch und durch eigene sinnliche Erfahrung der Literarizität eines Texts. Der Vorteil dieser Herangehensweise sei, dass sie sich für Lernende niedriger Niveaustufen eigne, weil die Möglichkeiten der Bedeutungsbildung nicht explizit benannt werden müssten (ebd.).

gepist. Ich hab die ganze Zeit schräg auf dem Hocker gehangen  
und mich nicht gerührt. (T: 7)

Den Studierenden sollte es anhand dieser Textstelle nicht allzu schwer fallen, die körperliche Reaktion Maiks mit dem Gefühl von Angst und Schock in Verbindung zu bringen. Darüber hinaus könnten sie aufgefordert werden, Hypothesen zu bilden, weshalb sich Maik wohl fürchtet, wenn jemand die Zahl „vierzehn“ sagt.

## 2.4.2 Möglichkeiten für symbolisches Lernen

Laut Kramersch (vgl. 2006: 250) muss moderner Fremdsprachenunterricht berücksichtigen, dass Individuen heutzutage multilingual und multikulturell aufwachsen und mit hoher Wahrscheinlichkeit unterschiedlichste Werte und Weltanschauungen in sich tragen. Für kaum ein Land scheint diese Einschätzung zutreffender zu sein als für das Land der Zielgruppe. Die Erstsprachen der Studierenden – in Südafrika gibt es elf offizielle und 15 in der Verfassung aufgeführte nicht-offizielle Sprachen (vgl. South African Government, 2015: Art. 6/Abs. 5) – sowie ihr jeweiliger kultureller Background zeichnen sich durch besondere Heterogenität aus. Diese Multilingualität und Multikulturalität führt Kramersch (vgl. 2006: 250) zufolge nicht selten zu Missverständnissen, da sich Gesprächspartner/innen zwar auf der sprachlichen Ebene verstünden, jedoch nicht auf der Bedeutungsebene. Sie schlägt daher vor, die symbolische Kompetenz<sup>28</sup> von Fremdsprachenlernenden zu schulen und ihnen semiotische Verfahren an die Hand zu geben, um selbst Bedeutung zu erzeugen und zu vermitteln. Zwar bezieht sich die symbolische Kompetenz auf die Ziele des fremdsprachlichen Unterrichts im Allgemeinen; es handelt sich dabei nicht um eine rein literarische Kompetenz (vgl. Dobstadt/Riedner, 2014: 25). Aufgrund der Tatsache, dass Texte grundsätzlich dialogisch und konstruktivistisch konzipiert sind,<sup>29</sup> bietet sich jedoch gerade die Auseinandersetzung

<sup>28</sup> Auf den Begriff der symbolischen Kompetenz wurde bereits im zugrundeliegenden Curriculum (vgl. Hahnfeld, 2015a: 20-23) umfassend eingegangen. An dieser Stelle sollen lediglich wesentliche Aspekte kurz erläutert werden, um das Verständnis zu sichern und relevante Bezüge zum Roman herstellen zu können.

<sup>29</sup> Das literarische Kommunikationsmodell der Rezeptionsästhetik geht davon aus, dass Text und Leser/in in einem dialogischen Verhältnis zueinander stehen. Bedeutung wird durch die Lesenden selbst konstruiert, indem sie während der Rezeption mit dem Text interagieren (Iser, 1994: 176).

mit Literatur an, um symbolische Kompetenz zu erwerben. Kramersch (2011: 36-38) empfiehlt, den Lernenden bei der Textarbeit drei Sprachfunktionen bewusst zu machen, damit sie die poetischen, emotionalen und ideologischen Textdimensionen wahrnehmen und deuten können: symbolische Darstellung, symbolischer Appell und symbolischer Ausdruck. Diese drei Funktionen werden im Folgenden an einer zentralen Textstelle in *Tschick* erläutert, die sich m. E. dafür besonders eignet: das *Walachei*-Missverständnis (T: 97-100).<sup>30</sup>

**Symbolische Darstellung: Was sagt die Sprache aus?** Auf der Ebene der symbolischen Darstellung betrachten Lernende den im Text verwendeten Wortschatz näher. Dabei beschäftigen sie sich mit der wörtlichen Bedeutung (Denotation) und mit den Nebenbedeutungen (Konnotationen) der verwendeten Wörter.

Das *Walachei*-Missverständnis in *Tschick* (T: 97) beruht darauf, dass jeder der Jungen jeweils nur eine Bedeutung des Worts *Walachei* kennt:

«Wir könnten meine Verwandtschaft besuchen. Ich hab einen Großvater in der Walachei.»  
 «Und wo wohnt der?»  
 «Wie, wo wohnt der? In der Walachei.»

Tschick, dessen Familie aus der Walachei stammt, verwendet das Wort in seiner wörtlichen, ursprünglichen Bedeutung und bezeichnet damit eine Region im Süden des heutigen Rumänien. Die Walachei als solche existiert nicht mehr. Das ehemalige Fürstentum bildet heute gemeinsam mit zwei weiteren historischen Großregionen – Siebenbürgen und Moldau – das Staatsgebiet von Rumänien (vgl. Ursprung, 2006: 806). Das Wort ist in seiner ursprünglichen Bedeutung aus dem aktiven Wortschatz der meisten Jugendlichen verschwunden. Maik kennt das Wort *Walachei* deshalb

<sup>30</sup> Maik und Tschick überlegen, wohin sie fahren könnten, um Urlaub zu machen. Tschick schlägt vor, seinen Großvater in der Walachei zu besuchen. Maik kennt das Wort *Walachei* nur in seiner übertragenen Bedeutung, als Bezeichnung für eine abgelegene Gegend, und versteht deshalb zuerst nicht, wohin Tschick fahren möchte. Es entspinnt sich ein witziger Dialog, in dem die beiden Jungen die (doppelte) Bedeutung des Worts aushandeln. Besonders geeignet ist die Textstelle, weil sie zum einen demonstriert, wie Bedeutung konstruiert wird und sich daher anbietet, um Kramerschs Sprachfunktionen herauszuarbeiten. Zum anderen zeichnet sich die Episode durch besondere Komik aus. Darüber hinaus wird die Walachei zum zentralen Motiv des Roadtrips: Auf ihrer Fahrt in die Walachei erreichen die beiden Teenager ihr Ziel (*Walachei* im übertragenen Sinn), indem sie es nicht erreichen (*Walachei* im wörtlichen Sinn).

auch nur in seiner umgangssprachlichen, übertragenen Bedeutung, die seit dem 19. Jahrhundert belegt ist und auf eine „abgelegene, zivilisationsarme, unbekannte Gegend“ referiert (Küpper, 1984: 3041). Die Textstelle verdeutlicht auf unterhaltsame Art und Weise Kramers Beobachtung (vgl. 2006: 250): Die beiden Gesprächspartner verstehen sich zwar auf der sprachlichen, jedoch nicht auf der Bedeutungsebene. Im Prozess des Aushandelns der Bedeutung treten weitere Missverständnisse zu Tage. Maik versucht sich Tschick verständlich zu machen, indem er Synonyme verwendet, die dieser ebenfalls nicht kennt und die dieselbe Ambiguität aufweisen: So präzisiert Maik, indem er Tschick darüber aufklärt, dass Walachei dasselbe sei wie „Jottwehdeh“<sup>31</sup> und „Dingenskirchen“ (T: 97). Tschick jedoch kennt beide Wörter nicht, weshalb Maik näher erläutert:

«Jottwehdeh gibt's nicht, Mann! Jottwehdeh heißt: *janz weit draußen*. Und die Walachei gibt's auch nicht. Wenn du sagst, einer wohnt in der Walachei, dann heißt das: Er wohnt in der Pampa.»  
 «Und die Pampa gibt's auch nicht?»  
 «Nein.»

Besonders lustig ist, dass nicht nur Maik, sondern auch Tschick nicht zu wissen scheint, dass die Pampa ebenfalls ein realer Ort ist, der – wie die Walachei – im übertragenen Sinn eine abgelegene Gegend bezeichnet. Tschick wiederum versucht Maik davon zu überzeugen, dass die Walachei ein real existierendes Land ist, in dem sein Großvater wohnt. Maik ist allerdings von seinem Verständnis des Worts nicht abzubringen (T: 99):

Was ich aber nicht glaubte, war der Quatsch mit seinem Großvater. Da wusste ich eben, dass Walachei nur ein Wort war. Ich bewies Tschick auf hundert Arten, dass es die Walachei nicht gab, und ich spürte, wie meine Worte an Überzeugungskraft gewannen [...].

Bei der Besprechung des *Walachei*-Missverständnisses empfiehlt es sich, den

<sup>31</sup> Eigentlich handelt es sich hierbei um eine Abkürzung, die gemäß Duden (2017: 603) *jwd* geschrieben wird. Herrndorf formuliert diese – wohl aus Gründen der besseren Lesbarkeit – aus.



Akt des Lesens zu unterbrechen, wenn das Missverständnis auftritt (siehe erstes Zitat oben) und die Lernenden Hypothesen darüber bilden zu lassen, weshalb die Jungen einander nicht verstehen. Die Lernenden können anschließend ihre Hypothesen überprüfen, indem sie das Wort *Walachei* im Internet nachschlagen (z. B. [duden.de](http://duden.de)).

**Symbolischer Appell: Was tut die Sprache?** Auf der Ebene des symbolischen Appells wird der Fokus darauf gerichtet, wie durch die Sprache ein bestimmter Effekt erzielt wird. Dabei sind neben Anredeformen, Bezugnahmen und Gesprächston eines Texts auch typische literarische Verfahren (z. B. Parallelismen, Wiederholungen, Leerstellen) relevant.

Nachdem die Studierenden das Wort *Walachei* nachgeschlagen und herausgefunden haben, dass es eine denotative sowie eine übertragene Bedeutung gibt, sollte die Aufmerksamkeit darauf gelenkt werden, wie der Effekt des Missverstehens sprachlich erzeugt wird. In einer ersten Phase versuchen die Lernenden dabei selbst eine Antwort zu finden. Es ist davon auszugehen, dass sie in eigenen Worten Begriffe wie Doppeldeutigkeit oder Ambiguität beschreiben. Zur Verständnissicherung sollte im Anschluss der Begriff Mehrdeutigkeit erklärt werden. Vertiefend könnte anhand von Beispielen auf verschiedene Arten von Mehrdeutigkeit (semantische, syntaktische etc.) eingegangen werden. Die Studierenden erhalten abschließend die Aufgabe zu entscheiden, welche Art von Mehrdeutigkeit in der untersuchten Textstelle vorliegt. Zum Transfer wären weitere Beispiele geeignet, die verschiedenen Arten von Mehrdeutigkeit zugeordnet werden müssen.

**Symbolischer Ausdruck: Was wird durch die Sprache hervorgerufen?** Auf dieser Betrachtungsebene setzen sich die Lernenden damit auseinander, welche subjektiven Reaktionen oder Assoziationen durch die Sprache in ihnen ausgelöst werden.

Als Leitfrage zur Auseinandersetzung mit der symbolischen Ausdrucksebene schlägt Kramsch (2011:37) folgende Fragen vor: „Welche Gefühle oder welche Reaktion versucht der Text in den Lesern hervorzurufen, und *wie* tut er das? Was sollen die Leser aus einer solchen Erzählung entnehmen?“ Vielleicht sollten jedoch zuerst die individuellen Eindrücke und Reaktionen

der Studierenden gesammelt werden. Anschließend kann darauf eingegangen werden, welche Reaktion beabsichtigt ist und woran sich diese Absicht am Text belegen lässt.

Die untersuchte Textstelle beabsichtigt zweifelsohne eine komische Wirkung und will die Lesenden zum Schmunzeln bringen. Herrndorf bedient sich dazu einer Technik des Wortwitzes, die Freud (1905: 24) der „mehrfachen Verwendung desselben Worts“ zuordnet: dem Doppelsinn, genauer dem Wortspiel (vgl. ebd.: 31). Der schnelle Dialog zwischen den beiden Jungen, der einem Schlagabtausch des Unwissens gleicht, dürfte jedoch auf (informierte) Muttersprachler/innen lustiger wirken, als auf DaF-Lernende. Da die Studierenden um die Doppeldeutigkeit des Worts nicht wissen, löst die Textstelle beim ersten Lesen vermutlich eher Gefühle wie Verwirrung oder Verunsicherung aus. Die Lernenden müssen sich das Verständnis des Witzes durch die Beschäftigungen mit der symbolischen Ausdrucksebene erst erarbeiten.

Auf einer tieferen symbolischen Ausdrucksebene steht Maiks Unwissen über die Walachei auch stellvertretend für die Ignoranz einer ganzen Generation. Denn Maik ist mit seiner Unkenntnis nicht allein. Panagiotidis (2017) stellt fest, dass die Mehrheitsbevölkerung nur wenig über Russlanddeutsche, die mit 2,5 Millionen Personen eine der größten Migrantengruppen in Deutschland bilden (vgl. bpd), weiß. Für die meisten Menschen in Deutschland ist der Ort, aus dem Tschick und seine Familie stammen, zu einer abgelegenen Gegend ohne weitere Relevanz geworden. Ein Ort eben, den es gar nicht (mehr) gibt (vgl. T: 97); aus dem Menschen kommen, die es ebenfalls nicht gibt (vgl. T: 98) – Menschen, denen man folglich eher mit Misstrauen und Abschätzung begegnet. An dieser Stelle erhält der Witz einen bitteren Beigeschmack – vor allem, wenn man ihn in Bezug zu den unerfreulichen Erlebnissen setzt, die Tschick im Laufe der Geschichte widerfahren (Diskriminierung, Mobbing und Vorurteile – siehe KAPITEL 2.2, S. 14).

Zusammenfassend kann festgestellt werden, dass die Auseinandersetzung mit dem literarischen Text den Lernenden „eine facettenreiche Auseinandersetzung mit ganz unterschiedlichen Tatbeständen und Aspekten [ermöglicht] [...] [und ihnen] mithin die Gelegenheit [bietet], sich [...] mit den kulturellen, historischen, politischen oder sozialen Gegebenheiten der deutschsprachigen Länder zu befassen

und diese verstehen zu lernen“ (Maltzan, 2014: 90). Dabei wird ihnen ein neuer Blick auf die Welt gewährt, der die Deutungsmuster offenbart, aus denen sich die Wertvorstellungen von Individuen und sozialen Gruppen zusammensetzen (vgl. Hahnfeld, 2015a: 18-20). Durch die Beschäftigung mit den oben genannten Sprachfunktionen lernen die Studierenden die semiotischen Verfahren kennen, mit denen sprachliche – und über die Sprache auch kulturelle – Deutungsmuster konstruiert werden. Indem sie sich über den Prozess der Bedeutungskonstruktion bewusst werden und selbst aktiv im Dialog – miteinander und mit dem Text – Bedeutung schaffen, schulen die Studierenden nicht nur ihre symbolische Kompetenz. Implizit findet auch kulturelles Lernen statt. Denn: Texte sind nicht nur Teil der kulturellen Deutungskonstruktion. Die Art und Weise wie sprachliche Bedeutung geschaffen wird, beruht auf ähnlichen Mechanismen wie die Aushandlung kultureller Muster. Beide werden diskursiv konstruiert (vgl. Altmayer/Dobstadt/Riedner, 2014: 8). Ein nächster Schritt besteht nun darin, die Lernenden dafür zu sensibilisieren, dass es nicht *die eine* deutsche oder südafrikanische Kultur gibt und ihnen bewusst zu machen, dass Kultur letztlich nur ein Konstrukt ist, das diskursiv ausgehandelt wird und historisch relativ ist (vgl. Dobstadt/Riedner, 2016: 224).

## 2.5 Einsatz des Texts im Kurs

Wie kann der Roman *Tschick* nun konkret im Literaturkurs *Text* im BA-Modul 278 eingesetzt werden? Aufgrund der zeitlichen Beschränkung des Kurses auf sieben Wochen können nur Aspekte des Romans näher besprochen werden. In Verbindung mit dem Curriculum scheinen folgende Themenschwerpunkte für die Zielgruppe und die Lehrziele am besten geeignet:

**Literaturwissenschaftliche Aspekte: Umgang mit Zeit** Eine einfache literaturwissenschaftliche Herangehensweise an einen literarischen Text ist es, sich mit seinen zeitlichen Aspekten auseinander zu setzen. Der Roman *Tschick* ist diesbezüglich sehr ergiebig. Die Studierenden befassen sich daher mit der Zeitstruktur des Romans näher. Sie lernen verschiedene Fachtermini kennen (Erzählzeit, erzählte Zeit, Erzähltempo) und suchen eigenständig passende Beispiele im Text. Sie werden für Veränderungen des Erzähltem-

pos sensibilisiert, indem sie Textstellen in Gruppen (szenisch) vortragen und die Auswirkungen von Tempoveränderungen körperlich erspüren bzw. indem sie das Erzähltempo selbst gewählter Textstellen in produktiven Aufgaben verändern.

**Literarizität: Erzähler und Erzählperspektive** Ein zentrales Element des Romans ist sein Erzähler und dessen Erzählperspektive. In einem Themenschwerpunkt sollen die Studierenden daher die narrativen Mittel der Innensicht an ausgewählten Textstellen näher analysieren. Dabei beschäftigen sie sich u. a. mit der Frage, inwiefern sich Maiks Perspektive auf die Sprache des Romans auswirkt. Sie setzen sich dazu vertiefend mit sprachlichen Merkmalen (Oberflächenstruktur der Sprache wie Wortwahl, Satzbau, Wiederholung) auseinander. Darüber hinaus sollen produktive Aufgaben, in denen die Lernenden Episoden aus dem Blickwinkel verschiedener Figuren schreiben (z. B. Tschick, Isa, Maiks Mutter), die Fähigkeit der Studierenden entwickeln, sich empathisch in Gedanken und Handlungsmotive von Figuren hineinzuversetzen sowie sie dafür sensibilisieren, dass und wie sprachliche Mittel die gewählte Figurenperspektive unterstützen können.

**Symbolisches Lernen** Anhand der *Walachei*-Episode befassen sich die Studierenden näher mit den drei Sprachfunktionen symbolischen Lernens. Sie finden im Text weitere Beispiele, in denen Geschichten, Wörter oder Situationen von den Jungen unkonventionell gedeutet werden (z. B. Tschicks Interpretation der Keuner-Geschichte). In vertiefenden Gruppenarbeiten setzen sie sich mit der Konstruktivität von Bedeutungen im Allgemeinen und kulturellen Deutungsmustern im Besonderen auseinander.

**Tschick als Popliteratur** Wie in KAPITEL 1 (S. 1) erläutert, soll der Kurs einen bereits bestehenden Kurs ersetzen. Es ist angedacht, dass der bestehende Kurs, der sich mit Krachts *Faserland* beschäftigt, in einem späteren Modul stattfindet. Zur Entwicklung der literaturwissenschaftlichen Kompetenzen der Studierenden sollen die beiden Literatur-Module progressiv aufeinander aufbauen. Da *Tschick* und *Faserland* enge Bezüge zueinander aufweisen und sich vor allem in der Art und Weise unterscheiden, wie das Genre Popliteratur umgesetzt ist (vgl. Hahnfeld, 2015b), werden die Studierenden bereits

im Kurs zum Roman *Tschick* an das Genre Popliteratur herangeführt. Dazu lesen sie Fachtexte, lernen popästhetische Merkmale kennen und finden dafür Beispiele im Text. Im Vergleich mit einem Textauszug aus *Faserland* setzen sie sich kontrastiv mit dem Genre auseinander. Produktive Aufgaben machen den Studierenden bewusst, wie eine Veränderung der popästhetischen Merkmale die Wirkung des Texts beeinflusst.

Neben der Festlegung von Themenschwerpunkten sind bei der Konzeption des Kurses auch einige textliche Herausforderungen und Schwierigkeiten zu berücksichtigen, die der Roman mit sich bringt:

**Länge** Der Roman ist für DaF-Lernende auf dem Anfangsniveau eher lang. Wie der LESETEST (vgl. S. 196) gezeigt hat, können die Lesezeiten der Studierenden stark variieren. Auf Grundlage der mittleren Lesezeit (vgl. ebd., S. 200) lässt sich zwar abschätzen, dass die voraussichtlich benötigte Lesezeit innerhalb des für den Kurs errechneten Arbeitsaufwands liegt (vgl. Hahnfeld, 2015a: 15). Dennoch ist es wichtig, dass der Zielgruppe das Buch möglichst früh zur Verfügung gestellt wird. So haben gerade langsame Lesende ausreichend Zeit, den Text vor Kursbeginn zu lesen und die lesebegleitenden Aufgaben zu bearbeiten.<sup>32</sup>

**Textschwierigkeit** Es handelt sich bei *Tschick* nicht um einen speziell für DaF-Lernende vereinfachten Text. Das authentische Sprachmaterial weist daher gewisse Schwierigkeiten auf, die für Lernende auf Anfängerniveau eine Herausforderung darstellen. Zwar ist die Textschwierigkeit im Allgemeinen als sehr leicht einzustufen (vgl. LINGUISTISCHE ANALYSE, S. 161ff.). Viele der Wörter im Text dürften den Lernenden jedoch unbekannt sein. Um den Lernenden das Lesen und den Zugang zum Text zu erleichtern, ist daher im

---

<sup>32</sup> Es bietet sich an, das Buch ein bis zwei Wochen vor den Ferien zwischen Quartal 2 und Quartal 3 auszuteilen. Das ermöglicht einerseits die Durchführung eines Tutoriums, um die Lernenden mit Moodle und den lesebegleitenden Aufgaben vertraut zu machen. Andererseits haben die Studierenden bei einer solchen Vorgehensweise noch Gelegenheit, die Lernplattform auszuprobieren und bei Fragen oder Problemen vor den Ferien mit Dozent/innen und Tutor/innen Kontakt aufzunehmen. Die Printausgabe des Buchs müsste entsprechend frühzeitig bestellt werden. Falls Lieferschwierigkeiten auftreten, sollte den Studierenden zumindest die E-Book-Ausgabe, auf die mittels Download direkt zugegriffen werden kann, zugänglich gemacht werden; beispielsweise könnte die Universitätsbibliothek Stellenbosch mehrere Lizenzen für die E-Book-Ausgabe erwerben.

Kursdesign vorgesehen, dass die Studierenden lesebegleitende Aufgaben auf der Lernplattform Moodle bearbeiten. Die lesebegleitenden Aufgaben sind in drei Typen unterteilt: vorentlastende, verständnissichernde und vertiefende. Die vorentlastenden Aufgaben beschäftigen sich hauptsächlich mit dem Wortschatz. Aus der Detail-Analyse geht hervor, dass in *Tschick* gehäuft Füllwörter, Phraseologismen und Komposita vorkommen (vgl. LINGUISTISCHE ANALYSE, S.161). Häufige Füllwörter und deren Funktion werden daher vor dem Lesen thematisiert. Auch auf Phraseologismen wird vorab näher eingegangen, da diese – aufgrund der Tatsache, dass sie neben einer wörtlichen auch eine übertragene Bedeutung haben – für DaF-Lernende eine Verstehenshürde darstellen können. Erschwerend kommt hinzu, dass übertragene Bedeutungen oft nicht im Wörterbuch gelistet sind. Lernende können sie daher nur schwer selbst recherchieren. Darüber hinaus werden Strategien vorentlastet, die die Studierenden beim Lesen vermehrt anwenden müssen, um lange Wörter zu entschlüsseln (z. B. Komposita segmentieren und Affixe erkennen). Die Auswertung des Lesetests (vgl. S.193) hat ferner gezeigt, dass einige Teilnehmende Inhalte falsch verstanden haben oder das Wesentliche eines Abschnitts nicht eigenständig erschließen konnten. Durch die Bearbeitung von verständnissichernden Aufgaben (z. B. Multiple-Choice-Aufgaben mit Lösungen) wird sichergestellt, dass die Studierenden die wichtigsten Inhalte des Romans korrekt verstehen. Ergänzend werden Kapitelzusammenfassungen auf der Lernplattform zur Verfügung gestellt, die den Studierenden nach Bearbeiten der zugehörigen verständnissichernden Aufgaben zugänglich sind.

**Kulturelle Deutungsmuster** Bestimmte Textpassagen sind ohne kulturelles Vorwissen nicht in ihrer vollen Bedeutung zu verstehen (z. B. die Situation von Zuwanderern in Deutschland, das deutsche Schulsystem, das Ost-West-Gefälle). Das Kursdesign sieht daher vertiefende Aufgaben vor, in denen sich die Studierenden mit kulturellen Besonderheiten näher auseinandersetzen. Außerdem ist ein Themenspeicher angedacht, in dem die Lernenden kulturelle Aspekte, die ihnen beim Lesen auffallen, sammeln und während der Präsenzphase bzw. in Gruppenarbeiten besprechen können.

## 3 Fachliche & fachsprachliche Aspekte

Das Lesekompetenzmodell von Burwitz-Melzer (2007) stellt eine der Grundlagen für die Kann-Beschreibungen des zugrundeliegenden Curriculums dar (vgl. Hahnfeld, 2015a: 37-52). Burwitz-Melzer (ebd.: 139) greift die literaturwissenschaftliche Auseinandersetzung mit literarischen Texten in ihrer Definition literarischer Kompetenz auf. Sie zählt dazu Aufgabenbereiche wie das Erarbeiten von „rhetorische[n], narratologische[n] und gattungsspezifische[n] Merkmale[n]“. Im universitären Kontext bedeutet dies auch, dass man einschlägige Fachtexte liest. Daher sollen die Studierenden im Kurs *Text* von Anfang an an das Lesen von Fachtexten herangeführt werden. Sie beschäftigen sich im Verlauf des Kurses auf literaturwissenschaftlicher Ebene mit bestimmten Aspekten des Romans. Dazu lesen sie (vereinfachte) Auszüge aus Fachtexten. Da diese gerade für DaF-Lernende eine besondere Herausforderung darstellen, sollten die Schwierigkeiten der verwendeten Fachtexte vorab analysiert und entsprechende Strategien definiert werden, um den Leseprozess zu unterstützen.

### 3.1 Textauswahl

Für die in KAPITEL 2.5 (S. 47) definierten Themenschwerpunkte erscheinen folgende Fachtexte geeignet:<sup>33</sup>

**Lahn/Meister (2016): Einführung in die Erzähltextanalyse** Für die Themenschwerpunkte *Umgang mit Zeit* und *Erzähler und Erzählperspektive*

---

<sup>33</sup> Welche Besonderheiten die Fachsprache von literaturwissenschaftlichen Texten im Allgemeinen im Gegensatz zur Standardsprache aufweist, wurde bereits im Curriculum (vgl. Hahnfeld, 2015a: 28-31) ausgeführt. Dieses Kapitel beschäftigt sich speziell mit den Merkmalen und Schwierigkeiten der für den Kurs ausgewählten Texte.

wurde möglichst aktuelle Fachliteratur zur Erzähltextanalyse ausgewählt. Das Fachbuch von Lahn/Meister wurde speziell für Studierende konzipiert und wird an deutschen Universitäten verwendet. Es zeichnet sich vor allem durch seine Übersichtlichkeit und die vielen Beispiele aus.

**Degler/Paulokat (2008): Neue Deutsche Popliteratur** Zum Themenschwerpunkt *Tschick als Popliteratur* lesen die Studierenden Auszüge aus der Einleitung des Fachbuchs. Das Buch behandelt zwar speziell die Neue Deutsche Popliteratur (1995-2001). Einige der von Degler/Paulokat angewandten Kriterien sind jedoch auch bei *Tschick* zu beobachten. Da die Studierenden in diesem Themenschwerpunkt kontrastiv arbeiten und Textstellen aus den Romanen *Faserland* und *Tschick* miteinander vergleichen sollen, erscheint es sinnvoll, einen Fachtext zu wählen, der auf beide Werke anwendbar ist.

Die Texte werden im Folgenden analysiert – zuerst kurz in ihrer originalen Form, anschließend eingehend in ihrer gekürzten und vereinfachten Version<sup>34</sup> – und ihr Schwierigkeitsgrad bestimmt. Im Anschluss daran wird auseinandergesetzt, wie die gewählten Texte für Lernende auf A2-Niveau didaktisch aufbereitet werden können.

## 3.2 Ermittlung des Schwierigkeitsgrads

Für die Analyse wurden die Texte mit Hilfe des Webservices von **schreiblabor.com** (Strecker/Bösel, 2017c) hinsichtlich folgender Aspekte<sup>35</sup> vollautomatisch untersucht:

- Satzanzahl
- Lange Sätze
- Wortanzahl
- Unterschiedliche Wörter

<sup>34</sup> Die Auszüge wurden mit Blick auf das Lehrziel stark gekürzt. Dabei wurden auch sehr schwierige Sätze gekürzt und (sprachlich) vereinfacht. Transparente komplexe Konstruktionen wurden beibehalten, um die Lernenden gezielt mit dem erhöhten Schwierigkeitsgrad von fachsprachlichen Texten zu konfrontieren. Fachwörter blieben unverändert, da eines der Lehrziele ist, dass sich die Studierenden den einschlägigen Fachwortschatz aneignen.

<sup>35</sup> Eine detaillierte Beschreibung der aufgeführten Aspekte findet sich aus Platzgründen im ANHANG 8.1 (S. 161ff.).



- Wortanzahl pro Satz
- Silbenzahl pro Wort
- Durchschnittliche Kommata-Anzahl
- Lesbarkeitsindex

Darüber hinaus wurden bei den vereinfachten Versionen folgende Textaspekte manuell ausgezählt:

**Lange Wörter** stellen für DaF-Lernende eine Herausforderung dar. Die durchschnittliche Länge eines deutschen Worts beträgt 14,3 Buchstaben<sup>36</sup> (vgl. Bibliographisches Institut, 2017b). Da die Texte jedoch von DaF-Lernenden auf A2-Niveau gelesen werden sollen, wurden bereits Wörter mit mehr als zehn Zeichen als lang ausgefiltert. Jedes dieser Wörter wurde auf seine Bestandteile hin untersucht, um Worterschließungsstrategien abzuleiten, auf die im Unterricht eingegangen werden sollte.

**Phrasen** In Anlehnung an Wotjak (2005: 372f.) wurde der Text sowohl hinsichtlich satz- und textwertiger Phraseologismen<sup>37</sup> als auch solcher unterhalb der Satzebene<sup>38</sup> untersucht. L1-Sprecher/innen können Bestandteile eines Phraseologismus meist vorhersagen, wenn sie einen Bestandteil lesen. Für L1-Sprecher/innen weist eine hohe Anzahl von Phraseologismen daher grundsätzlich auf eine hohe Vorhersagbarkeit des Texts hin und reduziert die Textschwierigkeit. Für DaF-Lernende, die Bestandteile nicht vorhersagen können, kann dagegen die Häufigkeit von Phrasen in einem Text eine Lernschwierigkeit darstellen.

<sup>36</sup> Dieser Durchschnittswert bezieht sich auf 9 Millionen analysierte, unterschiedliche Grundformen im Dudenkorpus. Als Grundform gilt dabei ein Wort, das mindestens vier Mal im Dudenkorpus belegt ist (vgl. Bibliographisches Institut, 2017a).

<sup>37</sup> Zu den satz- und textwertigen Phraseologismen zählen Sprichwörter, Redewendungen und Routineformeln.

<sup>38</sup> Bei den Phraseologismen unterhalb der Satzebene wurden nur Funktionsverbgefüge (z. B. *zur Aufgabe machen, Rückschlüsse ziehen*), Wortidiome (z. B. *unter einem Dach wohnen, drunter und drüber gehen*) sowie gesprächsspezifische Formeln (z. B. *streng genommen, in der Regel und Es muss daher betont werden,...*) berücksichtigt. Laut Wotjak (2005: 372) zählen auch Kollokationen sowie grammatische Relatoren zu den Phraseologismen unterhalb der Satzebene. Erstere einzubeziehen würde zu weit führen. Letztere werden in dieser Arbeit als Strukturwörtern klassifiziert, da sie für das Verstehen der Informationsstruktur von Texten eine besondere Rolle spielen.

**Internationalismen** Eine hohe Anzahl von Internationalismen macht Texte leichter verständlich, da die Studierenden diese mit hoher Wahrscheinlichkeit ableiten und ohne nachzuschlagen verstehen können. Als Internationalismen gelten in dieser Arbeit alle Wörter, die auch im Englischen in identischer oder sehr ähnlicher Form vorkommen.<sup>39</sup> Es werden außerdem auch Komposita eingerechnet, bei denen mindestens ein Bestandteil ein Internationalismus ist (z. B. *Erzähltext*). Der Begriff Internationalismus statt Anglizismus wurde gewählt, weil zwar alle Wörter im Englischen vorkommen, einige der Wörter (wie z. B. *Thema* oder *Funktion*) aber nicht aus dem Englischen stammen.

**Strukturwörter** Strukturwörter kennzeichnen den Gedankengang von Texten. Dazu zählen Partikeln (z. B. *nur*, *doch*), Konjunktionen (z. B. *und*, *oder*), Relativ- und Demonstrativpronomen sowie Adverbien (z. B. *meist*, *lediglich*).<sup>40</sup> Strukturwörter sind eine geschlossene Klasse, d. h. ihr Umfang ist auf wenige Wörter beschränkt. Zudem wiederholen sich Strukturwörter oft. Kennen die Studierenden die häufigsten Strukturwörter in einem Text, können sie die Informationsstruktur des Texts leichter entschlüsseln.

**Fachwortschatz** Für jeden Text wird der verwendete Fachwortschatz ermittelt. Zu den Fachwörtern zählen dabei nur jene Wörter, die vorwiegend im literaturwissenschaftlichen Kontext verwendet werden.

**Abkürzungen und Ergänzungsstriche** Abkürzungen (wie *vs.* und *gr.*) sind für DaF-Lernende mitunter schwer zu verstehen. Gleiches gilt für Ergänzungsstriche (wie beispielsweise in *Funktions- und Speichergedächtnis*).<sup>41</sup>

<sup>39</sup> So wurde beispielsweise *Politik* (engl. *politics*) als Internationalismus gezählt, *Politisierung* (engl. *politicization*) jedoch nicht. Da die Silbenzahl von *Politisierung* und *politicization* unterschiedlich ist und sie verschieden geschrieben werden, wurden sie als phonetisch und orthographisch eher intransparent eingestuft – auch wenn einige Studierende durchaus in der Lage sein werden, die Wortbedeutung des deutschen Worts zu entschlüsseln.

<sup>40</sup> Nominale oder verbale Wörter wie *zum Beispiel* oder *unterscheiden* können ebenfalls verwendet werden, um die Argumentationsstruktur eines Texts zu entschlüsseln. Diese Wörter gehören jedoch keiner geschlossenen Wortklasse an und wurden daher nicht als Strukturwörter gewertet.

<sup>41</sup> In diesem und ähnlichen Fällen zeigt der Ergänzungsstrich an, dass der gleiche Bestandteil der Zusammensetzungen eingespart wird (vgl. Duden, 2017: 40).

### 3.3 Textanalyse

#### 3.3.1 Themenschwerpunkt 1: Umgang mit Zeit

Für den Themenschwerpunkt *Umgang mit Zeit* wurde das Unterkapitel *Erzählte Zeit vs. Erzählzeit* aus Lahn/Meister (2016:145-147) gewählt. Der originale Auszug ist dem Abschnitt *Zeitrelationen zwischen Diskurs und Geschichte* entnommen und umfasst knapp drei Seiten. Dieser Fachtext ist nicht nur der kürzeste der drei gewählten Texte. Mit einem Flesch-Wert von 50 ist er auch der leichteste (vgl. ABBILDUNG 1).

Auswertung — Original		
Satzanzahl	64	100 %
<u>Lange Sätze</u> (> 30 Wörter)	8	12,5 %
durchschnittliche Wortanzahl pro Satz	15,94	
durchschnittliche Kommata-Anzahl pro Satz	0,86	
Wortanzahl	1020	100 %
unterschiedliche Wörter	509	49,90 %
<b>Lange Wörter</b> (> 10 Zeichen)	77	7,54 %
durchschnittliche Silbenanzahl pro Wort	1,95	
Lesbarkeitsindex		
Flesch (dt. Formel)	50	durchschnittlich

Abbildung 1: Lahn/Meister (2016): Analyse des Kapitels *Erzählte Zeit vs. Erzählzeit* (Original-Text)

Die gekürzte und vereinfachte Version des Texts umfasst ca. eine Seite (siehe ANHANG, S.149) und hat einen durchschnittlichen Schwierigkeitsgrad (Flesch-Wert 51). Mit 11,11 % weist der Text nur wenige lange Wörter auf (vgl. ABBIL-

DUNG 2). Zieht man davon die Dopplungen und Internationalismen ab, reduziert sich dieser Wert auf die Hälfte (5,55 %). Bei den 33 unterschiedlichen langen Wörtern handelt es sich überwiegend um Nomen, wovon Komposita die Hauptgruppe bilden (vgl. ABBILDUNG 3).<sup>42</sup>

---

<sup>42</sup> Die ausführliche Analyse aller langen Wörter im vereinfachten Kapitel *Erzählte Zeit vs. Erzählzeit* findet sich im ANHANG (S. 201ff.) Bei einigen Komposita sind Bestandteile zugleich auch Ableitungen. Diese Fälle wurden sowohl zur Kategorie *Komposita* als auch *Ableitungen* gezählt.

<b>Auswertung — vereinfachte Version</b>		
Satzanzahl	25	100 %
<u>Lange Sätze</u> (min. 30 Wörter)	1	0,4 %
durchschnittliche Wortanzahl pro Satz	14,40	
durchschnittliche Kommata-Anzahl pro Satz	0,4	
Wortanzahl	360	100 %
durchschnittliche Silbenanzahl pro Wort	1,96	
unterschiedliche Wörter	198	55 %
<b>Lange Wörter</b> (mehr als 10 Zeichen)	40	11,11 %
unterschiedliche lange Wörter	33	9,16 %
lange Wörter, die auch (teilweise) Internationalismen sind	16	4,44 %
lange Wörter (—Internationalismen, —Dopplungen)	20	5,55 %
<b>Phrasen</b>	10	2,77 %
<b>Strukturwörter</b>	48	13,33 %
unterschiedliche Strukturwörter	26	7,22 %
<b>Internationalismen</b>	33	9,16 %
unterschiedliche Internationalismen	25	6,94 %
<b>Lesbarkeitsindex</b>		
Flesch (dt. Formel)	51	durchschnittlich

**Abbildung 2:** Lahn/Meister (2016): Analyse des Kapitels *Erzählte Zeit vs. Erzählzeit* (vereinfachte Version)

<b>Lange Wörter — Auswertung</b>		
Lange Wörter (insgesamt)	33	100 %
Nomen	20	66,66 %
Komposita	10	33,33 %
Ableitungen	7	21,21 %
• auf <i>-ung</i>	4	12,12 %
• auf <i>-keit</i>	2	6,06 %
Verben	6	18,18 %
Adjektive	6	18,18 %
Adverbien	1	3,03 %

**Abbildung 3:** Lahn/Meister (2016): *Erzählte Zeit vs. Erzählzeit* – Lange Wörter nach Wortklassen

Im gekürzten Text kommt nur ein Satz mit mehr als 30 Wörtern vor:

**Satz** *Fragen nach dem Verhältnis zwischen erzählter Zeit und Erzählzeit sind wichtig für die adäquate Untersuchung eines Prosawerks und können – je nach Erzähltext – zu den einfachsten oder auch zu den schwierigsten Fragen im Rahmen einer Analyse gehören.*

**Erklärung:** Es handelt sich um ein hypotaktisches Satzgefüge, bei dem zwei Hauptsätze mit der Konjunktion *und* verbunden sind. Im zweiten Hauptsatz befindet sich eine kurze Paranthese, die durch Gedankenstriche vom restlichen Satz getrennt ist.

Strukturwörter und Internationalismen machen zusammen 22,49 % des Gesamtwortschatzes im ersten Fachtext aus. In diesen beiden Wortgruppen kommen zahlreiche Dopplungen vor. Geht man davon aus, dass die Studierenden die Internationalismen eigenständig erschließen können, genügt die Kenntnis von 26 Strukturwörtern, um mehr als ein Fünftel des Texts zu verstehen.

Im Text kommen zehn Phrasen vor, wovon zwei Funktionsverbgefüge sind (vgl. ANHANG, S. 206).

Ergänzungsstriche finden sich keine. Es wird nur eine Abkürzung (*vs.* für *versus*) verwendet, die den Lernenden jedoch aus dem Englischen bekannt sein dürfte.

### 3.3.2 Themenschwerpunkt 2: Erzähler und Erzählperspektive

Für den Themenschwerpunkt *Erzähler und Erzählperspektive* wurde das Unterkapitel *Erzähler und erzählte Welt* aus Lahn/Meister (2016: 78-84) gewählt. Der originale Auszug ist Teil des Abschnitts *Wer erzählt die Geschichte? – Parameter des Erzählers* und umfasst rund sieben Seiten. Dieser Fachtext ist mit einem Flesch-Wert von 46 (vgl. ABBILDUNG 4ff.) durchschnittlich schwer. Er weist jedoch den meisten, zum Teil schwierigen Fachwortschatz auf (vgl. ABBILDUNG 13).

Die für die Didaktisierung vereinfachte Version hat einen Umfang von ca. vier Seiten (siehe ANHANG, S. 152) mit durchschnittlichem Schwierigkeitsgrad

<b>Auswertung — Original</b>		
Satzanzahl	142	100 %
<u>Lange Sätze</u> (> 30 Wörter)	21	14,79 %
durchschnittliche Wortanzahl pro Satz	16,34	
durchschnittliche Kommata-Anzahl pro Satz	0,85	
Wortanzahl	2320	100 %
unterschiedliche Wörter	924	39,82 %
<b>Lange Wörter</b> (> 10 Zeichen)	196	8,45 %
durchschnittliche Silbenanzahl pro Wort	2,01	
<b>Lesbarkeitsindex</b>		
Flesch (dt. Formel)	46	durchschnittlich

**Abbildung 4:** Lahn/Meister (2016): Analyse des Kapitels *Erzähler und erzählte Welt* (Original-Text)



(Flesch-Wert 46). Mit 12,23 % finden sich im Text nur wenige lange Wörter (vgl. ABBILDUNG 2). Zieht man davon die Dopplungen und Internationalismen ab, reduziert sich dieser Wert auf weniger als die Hälfte (5,04 %). Bei den 88 unterschiedlichen langen Wörtern handelt es sich überwiegend um Nomen, wovon Komposita die Hauptgruppe bilden (vgl. ABBILDUNG 6).<sup>43</sup> Bei einigen der Komposita ist ein Bestandteil eine Ableitung. Diese Fälle wurden sowohl zur Kategorie *Komposita* als auch *Ableitungen* gezählt.

---

<sup>43</sup> Die ausführliche Analyse aller langen Wörter im vereinfachten Kapitel *Erzähler und erzählte Welt* findet sich im ANHANG (S. 207ff.)

<b>Auswertung — vereinfachte Version</b>		
Satzanzahl	68	100 %
<u>Lange Sätze</u> (min. 30 Wörter)	5	7,35 %
durchschnittliche Wortanzahl pro Satz	17,19	
durchschnittliche Kommata-Anzahl pro Satz	0,90	
Wortanzahl	1169	100 %
durchschnittliche Silbenanzahl pro Wort	1,99	
unterschiedliche Wörter	511	43,71 %
<b>Lange Wörter</b> (mehr als 10 Zeichen)	143	12,23 %
unterschiedliche lange Wörter	88	7,52 %
lange Wörter, die auch (teilweise) Internationalismen sind	62	5,3 %
lange Wörter (—Internationalismen, —Dopplungen)	59	5,04 %
<b>Phrasen</b>	28	
<b>Strukturwörter</b>	137	11,71 %
unterschiedliche Strukturwörter	57	4,87 %
<b>Internationalismen</b>	122	10,43 %
unterschiedliche Internationalismen	64	5,47 %
<b>Lesbarkeitsindex</b>		
Flesch (dt. Formel)	46	durchschnittlich

**Abbildung 5:** Lahn/Meister (2016): Analyse des Kapitels *Erzähler und erzählte Welt* (vereinfachte Version)

<b>Lange Wörter — Auswertung</b>		
Lange Wörter (insgesamt)	88	100 %
Nomen	49	55,68 %
Komposita	26	29,54 %
Ableitungen	17	19,31 %
• auf <i>-ung</i>	5	5,68 %
• auf <i>-heit/-keit</i>	10	11,36 %
Verben	10	11,36 %
Adjektive	27	30,68 %
Adverbien	2	2,27 %

**Abbildung 6:** Lahn/Meister (2016): *Erzähler und erzählte Welt* – Lange Wörter nach Wortklassen

Der gekürzte Textauszug beinhaltet fünf lange Sätze:

**Satz 1** *Die Narratologie unterscheidet grundsätzlich zwei mögliche Positionen des Erzählers zu dem von ihm erzählten Geschehen: Entweder sind er und sein Gegenstand in derselben fiktiven Welt angesiedelt – wir sprechen dann von ontologischer Vereinbarkeit –, oder sie gehören verschiedenen fiktiven Welten an – wir bezeichnen dies als ontologische Unvereinbarkeit.*

**Erklärung:** Der Doppelpunkt zwischen den beiden Sätzen markiert hier, dass das zuvor Gesagte erläutert wird (vgl. Duden, 2017: 42). Es folgen zwei Hauptsätze, die mit der mehrteiligen Konjunktion *entweder/oder* verbunden sind. In beide Hauptsätze sind längere Paranthesen eingebettet, die mit Gedankenstrichen vom Rest des Satzes getrennt wurden.

**Satz 2** *Die Frau vom Hause hatte erfahren, dass ihr Mann mit der französischen Gouvernante, die früher im Hause gewesen war, ein Liebesverhältnis unterhielt, und hatte ihrem Manne erklärt, sie könne nicht mehr unter einem Dache mit ihm wohnen.*

**Erklärung:** Bei diesem Satz handelt es sich um eine literarische Übersetzung von Leo Tolstoj's *Anna Karenina*, was die Komplexität des Satzes erklärt. Auf erster Ebene sind zwei Hauptsätze mit der Konjunktion *und* hypotaktisch verbunden. Dem ersten Hauptsatz ist ein Nebensatz mit der Subjunktion *dass* untergeordnet. In diesen Nebensatz ist wiederum ein Relativsatz eingebettet. Der zweite Hauptsatz beinhaltet einen Objektsatz, in dem indirekte Rede wiedergegeben wird.

**Satz 3** *Ich lag wach in meiner Dachstube und hörte eine Uhr unter mir sechsmal schlagen; es war schon ziemlich hell, und die Menschen fingen an, die Treppen auf und nieder zu steigen.*

**Erklärung:** Auch der zweite Satz ist ein literarisches Beispiel. Bei dieser Übersetzung einer Textstelle aus Knut Hamsuns *Hunger* liegt eine Aneinanderreihung von vier Hauptsätzen vor. Jeweils zwei Hauptsätze sind mit der Konjunktion *und* verknüpft. Zwischen Satz drei und vier wird ein Semikolon verwendet. Das Semikolon steht immer dann zwischen zwei gleichrangigen

Sätzen, wenn „der Punkt zu stark, das Komma zu schwach trennen würde“ (vgl. Duden, 2017: 101).

**Satz 4** *Die neuere Erzählliteratur weist vermehrt homodiegetische Erzähler auf, die sich zwar der Distanz zwischen erlebendem und erzählendem Ich bewusst sind, aber dennoch statt des eigentlich angemessenen Präteritums das Präsens verwenden.*

**Erklärung:** Es handelt sich um einen parataktischen Satz. Dem Hauptsatz ist ein Relativsatz untergeordnet, in den eine *zwar/aber*-Konstruktion eingebettet ist.

**Satz 5** *Wir haben es hier mit einem homodiegetischen Erzähler zu tun, der sich des Erzählvorgangs durchaus bewusst ist, denn er bereitet seine Geschichte für sein Gegenüber auf, wenn er beispielsweise erklärt, was es mit »Fisch-Gosch« auf sich hat.*

**Erklärung:** Auf erster Ebene sind zwei Hauptsätze hypotaktisch mit der Konjunktion *denn* verbunden. Beide Hauptsätze sind komplex. Dem ersten Hauptsatz ist ein Relativsatz untergeordnet. Dem zweiten Hauptsatz ist ein Nebensatz mit der Subjunktion *wenn* untergeordnet, der wiederum einen Objektsatz enthält.

Strukturwörter und Internationalismen machen zusammen 22,14 % des Gesamtwortschatzes im zweiten Fachtext aus. Da in beiden Wortgruppen zahlreiche Dopplungen vorkommen und die Internationalismen voraussichtlich eigenständig erschlossen werden können, genügt die Kenntnis von 57 Strukturwörtern, um mehr als ein Fünftel des Texts zu verstehen (vgl. ANHANG, S. 217).

Im Text kommen 28 Phrasen vor, wovon vier Funktionsverbgefüge sind (vgl. ANHANG, S. 217).

Im analysierten Textauszug finden sich keine Ergänzungsstriche. Es werden Abkürzungen verwendet (*gr.* für *griechisch*, *vs.* für *versus*).

### 3.3.3 Themenschwerpunkt 3: Popliteratur

Für den Themenschwerpunkt *Popliteratur* wurde die Einleitung zum Buch *Neue Deutsche Popliteratur* (Degler/Paulokat, 2008: 7-14) ausgewählt. Der Text ist im

Original acht Seiten lang und gilt mit einem Flesch-Wert von 28 als sehr schwieriger Text (siehe ABBILDUNG 7).

<b>Auswertung — Original</b>		
Satzanzahl	102	100 %
<u>Lange Sätze</u> (> 30 Wörter)	37	36,27 %
durchschnittliche Wortanzahl pro Satz	26,75	
durchschnittliche Kommata-Anzahl pro Satz	1,64	
Wortanzahl	2729	100 %
unterschiedliche Wörter	1202	44,04 %
<b>Lange Wörter</b> (> 10 Zeichen)	477	17,47 %
durchschnittliche Silbenanzahl pro Wort	2,14	
<b>Lesbarkeitsindex</b>		
Flesch (dt. Formel)	28	sehr schwierig

**Abbildung 7:** Degler/Paulokat (2008): Analyse der Einleitung (Original-Text)

Als Grundlage für eine weitere Didaktisierung wurden Textstellen, die für das Lehrziel bzw. die geplante Aufgabe nicht relevant waren, gestrichen. So lassen sich beispielsweise einige der von Degler/Paulokat festgestellten Kriterien nicht auf *Tschick* anwenden und wurden daher weggelassen. Der verbleibende Text wurde an schwierigen Stellen behutsam umformuliert. Das Ergebnis der Vereinfachung ist ein knapp vier Seiten langer, immer noch schwieriger Text (vgl. ANHANG, S. 157). Da er mit einem Flesch-Wert von 37 jedoch weit weniger Schwierigkeiten aufweist als das Original, stellt er für Didaktisierungszwecke eine geeignetere Basis dar (vgl. ABBILDUNG 8). Der Text weist 212 Internationalismen (davon allein 51 Wortverbindungen mit dem Bestandteil „Pop“ wie *Popliteratur*, *popkulturell* etc.) sowie 190 lange Wörter auf. Viele der langen Wörter werden doppelt ver-

wendet und/oder sind Internationalismen (vgl. ANHANG, S. 231). Rechnet man die Dopplungen und Internationalismen heraus, verbleiben 58 Wörter mit mehr als 10 Zeichen (vgl. ABBILDUNG 8).

Bei dem Hauptteil der 146 unterschiedlichen langen Wörter handelt es sich um Nomen (94), worunter die meisten durch Komposition oder durch Ableitung mit den Suffixen *-ung* und *-heit/-keit* gebildet wurden (vgl. ABBILDUNG 9).<sup>44</sup>

Im gekürzten Textauszug finden sich acht lange Sätze. Die meisten dieser langen Sätze beinhalten einen Doppelpunkt. Gemäß Duden-Grammatik (2009: 1064) ist der Doppelpunkt ein Kohäsionsmittel im Text, das „ohne Konnektoren eine enge sinngemäße Verbindung zwischen einzelnen Sätzen oder Satzteilen“ schafft. Daher werden in dieser Arbeit Sätze mit Doppelpunkt als lange Satzkonstruktionen gewertet.

**Satz 1** *Die Diskussion wurde sehr emotional geführt, weil im Bereich der Neuen Deutschen Popliteratur ein Konflikt der Generationen mit literarischen Mitteln ausgefochten wurde: Im Zentrum der Kritik standen Autorinnen und Autoren, die fast alle nach 1965 geboren wurden und mit ihren Erstlingstexten mehr Aufmerksamkeit auf sich zogen als der politisch engagierte Pop in den Jahrzehnten davor.*

**Erklärung:** Bei dieser komplexen Struktur stehen zwei parataktische Satzgefüge in Beziehung. Der erste Satz, dessen Nebensatz mit der Subjunktion *weil* eingeleitet wird, wird durch den folgenden Satz näher erläutert (strukturell markiert durch den Doppelpunkt). Dieser besteht aus einem weiteren parataktischen Satzgefüge: Dem Hauptsatz sind zwei gleichrangige Relativsätze (verbunden mit der Konjunktion *und*) untergeordnet, wobei das zweite Relativpronomen ausgespart wurde. Im zweiten Relativsatz befindet sich darüber hinaus ein Vergleich (*mehr als*), der die Konstruktion verlängert.

**Satz 2** *Wir beschäftigen uns ›nur‹ mit der ›Neuen Deutschen Popliteratur‹: Dazu zählen wir jene Texte, die ab Mitte der 90er Jahre dafür gesorgt haben, dass der Begriff ›Pop‹ wieder auf die Tagesordnung gesetzt wurde.*

<sup>44</sup> Die ausführliche Analyse aller langen Wörter im vereinfachten Kapitel *Popliteratur* findet sich im ANHANG (S. 220ff.)

<b>Auswertung — vereinfachte Version</b>		
Satzanzahl	74	100 %
<u>Lange Sätze</u> (> 30 Wörter)	8	10,81 %
durchschnittliche Wortanzahl pro Satz	17,34	
durchschnittliche Kommata-Anzahl pro Satz	0,92	
Wortanzahl	1283	100 %
durchschnittliche Silbenanzahl pro Wort	2,16	
unterschiedliche Wörter	637	49,64 %
<b>Lange Wörter</b> (> 10 Zeichen)	190	14,8 %
unterschiedliche lange Wörter	146	11,37 %
lange Wörter, die auch (teilweise) Internationalismen sind	93	7,24 %
lange Wörter (—Internationalismen, —Dopplungen)	58	4,52 %
<b>Phrasen</b>	22	
<b>Strukturwörter</b>	189	14,73 %
unterschiedliche Strukturwörter	71	5,53 %
<b>Internationalismen</b>	212	16,52 %
unterschiedliche Internationalismen	98	7,63 %
<b>Lesbarkeitsindex</b>		
Flesch (dt. Formel)	37	schwierig

**Abbildung 8:** Degler/Paulokat (2008): Analyse der Einleitung (vereinfachte Version)



<b>Lange Wörter — Auswertung</b>		
Lange Wörter (insgesamt)	146	100 %
Nomen	94	64,38 %
Komposita	45	30,82 %
Ableitungen	42	28,76 %
• auf <i>-ung</i>	17	11,64 %
• auf <i>-heit/-keit</i>	12	8,21 %
Verben	10	11,36 %
Adjektive	41	6,84 %
Adverbien	1	0,68 %

Abbildung 9: Degler/Paulokat (2008): *Einleitung* – Lange Wörter nach Wortklassen

**Erklärung:** Ein Hauptsatz wird durch ein folgendes parataktisches Satzgefüge näher erläutert. Dem zweiten Satz ist ein Relativsatz untergeordnet, dem wiederum ein Objektsatz untergeordnet ist.

**Satz 3** *Nicht nur Musik spielt in Popromanen eine zentrale Rolle, auch Kleidung, Stil und Besitztümer sowie die dazugehörige Marken-Welt und ihre medialen Distributionskanäle bestimmen zu einem weiten Teil die Thematik der Neuen Deutschen Popliteratur.*

**Erklärung:** Zwei Hauptsätze sind hypotaktisch mit der mehrteiligen Konjunktion *nicht nur/auch* verknüpft. Die Länge der Satzkonstruktion ist der Nebenordnung mehrerer gleichrangiger Wörter durch die Konjunktionen *und/sowie/und* geschuldet.

**Satz 4** *Schon die Wahl und die Nutzung eines bestimmten Mediums macht einen wichtigen Unterschied: Man kann und soll nicht nur über die Jeansmarke oder das Uhrenfabrikat Rückschlüsse auf eine Personen ziehen, sondern auch aus den Lese-, Musik- und Mediengewohnheiten.*

**Erklärung:** Ein Hauptsatz wird durch einen folgenden Hauptsatz näher erläutert. Im zweiten Hauptsatz werden Wortgruppen durch die adversative Konjunktion *nicht nur/sondern auch* nebengeordnet.

**Satz 5** *Außerdem bestimmen sie die Welt- und Erlebniswahrnehmung sowie die individuelle Ausdrucksweise, die dann entsprechend angepasst wird: Man verhält sich ›wie im Film‹, spricht ›wie im Fernsehen‹ und transportiert seine Gefühle via Musik oder mit Hilfe von Verweisen auf Kinofilme oder Werbeclips.*

**Erklärung:** Ein parataktisches Gefüge, bestehend aus Haupt- und Relativsatz, wird durch drei nebengeordnete Hauptsätze näher erläutert.

**Satz 6** *Sie hilft auch dabei zu erklären, warum man den Drang verspürt, zwischen Pop I und Pop II (Diederichsen) zu differenzieren: Es lässt sich beobachten, dass sich die Popliteraten gegenüber einer (stark politisierten) Vorgängergeneration abzugrenzen bemühten.*

**Erklärung:** Bei dieser komplexen Konstruktion sind zwei parataktische Satzgefüge durch einen Doppelpunkt miteinander verbunden. Bei beiden Nebensätzen handelt es sich um Objektsätze.

**Satz 7** *In einem Prozess der kollektiven Kommunikation wirken diese Erlebnisse nachträglich als prägend für eine Generation, die erst aus dem Abstand des Erwachsenseins heraus erkennen kann, dass es solche Gemeinsamkeiten überhaupt gibt.*

**Erklärung:** Dem Hauptsatz ist ein Relativsatz untergeordnet, dem wiederum ein Objektsatz untergeordnet ist.

**Satz 8** *Der Tod ist in der Neuen Deutschen Popliteratur dabei nicht nur im buchstäblichen Sinne und in allen möglichen Erscheinungsformen relevant, sondern präsentiert sich auch auf der Ebene einer krankhaften Langeweile, die die Figuren angesichts der Unmöglichkeit zur echten Individualität erfasst.*

**Erklärung:** Auf erster Ebene sind zwei Sätze hypotaktisch mit der Konjunktion *nicht nur/sondern auch* verknüpft. Dem zweiten Satz ist ein Relativsatz untergeordnet.

Strukturwörter und Internationalismen machen zusammen 31,25 % des Gesamtwortschatzes im dritten Fachtext aus. Da in beiden Wortgruppen zahlreiche Doppelungen vorkommen und die Internationalismen voraussichtlich eigenständig erschlossen werden können, genügt die Kenntnis von 71 Strukturwörtern, um fast ein Drittel des Texts zu verstehen (vgl. ANHANG, S. 235).

Im Text kommen 22 Phrasen vor, wovon vier Funktionsverbgefüge sind (vgl. ANHANG, S. 235).

Im analysierten Textauszug wird eine Abkürzung verwendet (*bzw.* für *beziehungsweise*), die erläutert werden muss. Es werden vier Ergänzungsstriche benutzt – einmal davon, um mehr als zwei Wörter einzusparen (*Lese-, Musik- und Mediengewohnheiten*). Bei diesem Text sollte daher die Bedeutung des Ergänzungsstriches bei der Didaktisierung berücksichtigt werden.

### 3.3.4 Zusammenfassung der Analyse-Ergebnisse

**Textschwierigkeit** Ziel ist es, die Studierenden schrittweise an den erhöhten Schwierigkeitsgrad von Fachtexten sowie deren übliche Länge heranzuführen. Dieses Ziel kann mit den drei gewählten Texten erreicht werden. Sie bauen progressiv aufeinander auf: Der erste Text ist der kürzeste und leichteste. Der zweite Text ist etwas schwieriger und deutlich länger als der erste. Im dritten Fachtext erhöhen sich Umfang und Schwierigkeitsgrad. Darüber hinaus hilft die Tatsache, dass die Texte stilistisch deutlich verschieden sind,<sup>45</sup> den Studierenden, mit unterschiedlichen Varianten der Textsorte *Sachtext* vertraut zu werden.

<b>Textschwierigkeit: Vergleich</b>			
	<b>Text 1</b>	<b>Text 2</b>	<b>Text 3</b>
Satzanzahl	25	68	74
<u>Lange Sätze</u> (> 30 Wörter)	1	5	8
durchschnittliche Wortanzahl pro Satz	14,4	17,19	17,34
durchschnittliche Kommata-Anzahl pro Satz	0,4	0,9	0,92
Wortanzahl	360	1169	1283
unterschiedliche Wörter	198	511	637
<b>Lange Wörter</b> (> 10 Zeichen)	40	143	190
durchschnittliche Silbenanzahl pro Wort	1,96	1,99	2,16
<b>Lesbarkeitsindex</b>			
Flesch (dt. Formel)	51	46	37

**Abbildung 10:** Textschwierigkeit aller Fachtexte im Vergleich

<sup>45</sup> So nutzen Lahn/Meister häufiger Phrasen und tendenziell kürzere Sätze als Degler/Paulokat.

**Wortarten langer Wörter** Die Wortklasse, die am besten mit geeigneten Worterschließungsstrategien vorbereitet werden muss, sind Nomen. Mit 61,04 % machen sie den Hauptteil aller langen Wörter aus (vgl. ABBILDUNG 11). Die meisten Nomen über zehn Zeichen sind Komposita, gefolgt von Ableitungen. Die häufigsten Ableitungen werden mit den Suffixen *-ung* sowie *-heit/-keit* gebildet.

<b>Lange Wörter — Vergleich</b>					
	<b>Text 1</b>	<b>Text 2</b>	<b>Text 3</b>	<b>alle Texte</b>	
Lange Wörter (insgesamt)	33	88	146	267	100 %
Nomen	20	49	94	163	61,04 %
Komposita	10	26	45	81	30,33 %
Ableitungen	7	17	42	66	24,71 %
• auf <i>-ung</i>	4	5	17	26	9,73 %
• auf <i>-heit/-keit</i>	2	10	12	24	8,98 %
Verben	6	10	10	26	9,73 %
Adjektive	6	27	41	74	27,71 %
Adverbien	1	2	1	4	1,49 %

**Abbildung 11:** Lange Wörter nach Wortklassen – Vergleich aller Fachtexte

**Lange Sätze** Es kommen zwar nur wenige lange Sätze vor, diese sind jedoch häufig sehr komplex mit teilweise mehrstufiger Nebenordnung (insbesondere Relativ- und Objektsätze). Es sollten daher Strategien geübt werden, um parataktische Sätze zu entschlüsseln. Oft werden darüber hinaus in langen Sätzen Doppelpunkte als Kohäsionsmittel eingesetzt; die Studierenden sollten vorab mit der Funktion dieses Satzzeichens vertraut gemacht werden.

**Strukturwörter** Mit insgesamt 84 Belegstellen wird in den Fachtexten die Konjunktion *und* mit Abstand am häufigsten verwendet, um gleichrangige Sätze, Wortgruppen und Wörter nebeneinander zu ordnen (vgl. ABBILDUNG 12). Auch Relativpronomen (*die, den, das*) zählen zu den häufigsten Strukturwörtern. Die Studierenden sollten auf diese Wörter und deren Funktion systematisch

vorbereitet werden.

Die häufigsten Strukturwörter					
Text 1		Text 2		Text 3	
und	7	und	27	und	50
oder	4	nicht	10	die	12
aber	3	als	8	dass	10
auch	3	die	8	oder	7
jene, -r	3	auch	5	als	5
die	2	das	5	auch	5
je nach	2	da	4	wie	5
den	2	meist	4	nicht nur ... (sondern) auch	5
nur	2	also	3	allerdings	4
um... zu	2	beispielsweise	3	das	4
wie	2	denn	3	nur	4
wie oft	2	weil	3	aber	3
				außerdem	3
				darum	3
				doch	3
				nicht	3

**Abbildung 12:** Strukturwörter, die in den Fachtexten am häufigsten verwendet werden

**Fachwortschatz** Insgesamt begegnen den Studierenden in den Texten 87 Wörter, die dem literaturwissenschaftlichen Fachwortschatz zugeordnet werden können (siehe ABBILDUNG 13). Bei vielen Wörtern handelt es sich um Zusammensetzungen, bei dem ein Bestandteil häufig vorkommt (z. B. *Erzähl-, Pop-, -roman*). Einige Wörter sind Internationalismen, die auch standardsprachlich verwendet werden (z. B. *Literatur, Interpretation, autobiographisch*). Wenige Wörter sind griechischen Ursprungs und zählen zur schweren Fachsprache (z. B. *heterodiegetischer Erzähler, semiotisch, Diegesis*). Sie müssen bei der Didaktisierung besonders berücksichtigt und systematisch erarbeitet werden.

Themenschwerpunkt 1	Themenschwerpunkt 2	Themenschwerpunkt 3
discours	autobiographisch	Adoleszenzroman
Diskurs	Autodiegese	Autoren, -innen
erzählte Zeit	autodiegetischer Erzähler	Bildungsroman
Erzähltext	Autor	fiktional
Erzähltextanalyse	Diegesis	formale Ebene
Erzählung	erlebendes Ich	Genre
Erzählzeit	Erzählanlass	Handlungsträger
Geschichte	erzählendes Ich	intermedial
histoire	Erzähler	Interpretation
Lektüre	Erzählerposition	intertextuell
Lesezeit	Erzählertyp	kanonisierte Texte
narrative Texte	Erzählgegenwart	Kapitel
Prosawerk	Erzählliteratur	Leitmotiv
Protagonisten	erzählte Welt	literarische Strömung
Roman	Erzähltextanalyse	Medium, Medien
Seitenumfang	Erzählvorgang	popliterarisch
	Erzählweise	Popliteratur
	Exegesis	Poproman
	Figur	Protagonist, -en
	Figurenpersonal	Reiseroman
	fiktive Welt	Roman
	Geschichte	Semantik
	Hauptfigur	semiotisch

Abbildung 13: Fachwortschatz nach Themenschwerpunkten (alphabetisch)



### 3.4 Textarbeit im Unterricht

Bei der Zielgruppe ist – trotz der Vereinfachung der Fachtexte – davon auszugehen, dass viele Wörter nicht bekannt sind. Die Studierenden begegnen darüber hinaus Strukturen, die sie momentan weder verstehen noch aktiv anwenden können (vgl. Ohm/Kuhn/Funk, 2007: 33). Diese Voraussetzungen sind bei der Didaktisierung unbedingt zu berücksichtigen, denn: Lernende sind wenig motiviert, sich mit einem Text zu beschäftigen, wenn „die Zahl der unbekannten Wörter 25 % übersteigt“ (ebd.: 119). Es darf daher bei der didaktischen Aufbereitung der Fachtexte nicht nur auf deren Inhalte eingegangen werden. Auch Methoden der Texterschließung sollte man mit den Lernenden einüben, um ihnen das Verstehen zu ermöglichen (vgl. ebd.: 31). Der folgende Abschnitt stellt die Maßnahmen vor, die bei der Didaktisierung ergriffen werden können.<sup>46</sup> Außerdem werden kurz ausgewählte Texterschließungsstrategien erläutert, mit denen die Studierenden beim Lesen der Fachtexte vertraut gemacht werden sollten.

**Reduktion** Der Umfang der Fachtexte wird stark reduziert. Die Studierenden beschäftigen sich jeweils nur mit einem Aspekt (z. B. erzählte Zeit, Popmusik in der Literatur usw.). Dazu lesen sie Auszüge, die maximal eine Seite lang sind. Diese bearbeiten sie intensiv hinsichtlich inhaltlicher und sprachlicher Aspekte. Durch das Lesen von kurzen Auszügen sinkt die Hemmschwelle, sich mit einem schwierigen Text auseinanderzusetzen. Der unbekannte Wortschatz sowie komplexe grammatischen Strukturen sind stark reduziert. Der Inhalt ist fokussiert, da sich die Studierenden jeweils nur einen inhaltlichen Aspekt erarbeiten.

**Gruppenarbeit** Die Studierenden beschäftigen sich mit den Fachtexten nicht alleine, sondern in Gruppen. Durch die Gruppenarbeit haben sie Gelegenheit, sich in ihrer L1 mit ihren Kommiliton/innen über den Fachtext auszutauschen (vgl. Masuhara, 2013: 382). Das erhöht einerseits die Motivation: Die Studierenden müssen sich der Herausforderung nicht alleine stellen; sie werden von ihren Peers unterstützt. Andererseits wird individuell intensiver gelernt: Studierende tragen die Verantwortung für ihren Anteil an der

<sup>46</sup> Es würde den Rahmen dieser Arbeit sprengen, bei der Materialerstellung alle aufgeführten Maßnahmen umsetzen zu wollen. Die für Moodle erstellten Materialien stellen daher vielmehr eine Auswahl der genannten Methoden dar.

Gruppenarbeit. Gewöhnlich arbeiten sie daher gewissenhafter, als wenn ihr Handeln keine Konsequenz für die Gruppe hat.<sup>47</sup>

**Vorentlastung** Die vereinfachten Fachtexte müssen vor dem Lesen vorentlastet werden, um den Studierenden das Verständnis zu ermöglichen. Das erfolgt auf drei unterschiedliche Arten: visuell, auditiv und linguistisch.

**Visuelle Vorentlastung:** Masuhara (2013: 379) weist darauf hin, dass Materialien zum Leseverstehen multidimensionale mentale Repräsentationen im Gehirn der Lesenden kreieren sollten (z. B. Bilder, Farben, Gerüche). Die gewählten Fachtexte sind – bis auf ein Diagramm – textlastig und lösen hinsichtlich ihrer Inhalte wenig (multidimensionale bzw. -sensorische) Assoziationen aus. Sie dürfen in diesem Sinne als eindimensional bezeichnet werden. Als erste vorentlastende Strategie werden daher Bilder und/oder Diagramme eingesetzt, um inhaltliche Aspekte zu visualisieren und die Studierenden auf den Text einzustimmen.

**Auditive Vorentlastung:** Masuhara (2013: 378/379) schlägt vor, Texte vor dem Lesen zu hören. Dadurch könnten die linguistischen Anforderungen an die Lernenden reduziert werden, da sie Schrift und Klang nicht gleichzeitig entschlüsseln müssten. Vorgelesene Texte haben darüber hinaus den Vorteil, dass sie Texte prosodisch gliedern, was den Lernenden helfen kann, die Bedeutung zu verstehen (vgl. ebd.). Zusätzlich hat es den Vorteil, dass die Studierenden in dem sehr leselastigen Kurs *Text* authentischer gesprochener Sprache begegnen. Alle Fachtexte werden daher eingesprochen und auf Moodle als Audiodatei zur Verfügung gestellt.

**Linguistische Vorentlastung:** Vor dem Lesen werden die Texte sprachlich entlastet, indem wichtiger Wortschatz erläutert sowie Zuordnungsaufgaben mit Begriffen aus dem Text und/oder (vereinfachten, zusammenfassenden) Paralleltexten bearbeitet werden (vgl. Ohm/Kuhn/Funk, 2007: 35)

---

<sup>47</sup> Damit Gruppenarbeit effektiv ist und jede/r Studierende das gewünschte Lernziel erreicht, werden die Aufgaben entsprechend Ebbens/Ettekoven (2009) fünf Schlüsselbegriffen erfolgreicher Zusammenarbeit entworfen (vgl. KAPITEL 4.1.4, S. 90).

**Während des Lesens** Während des Lesens setzen die Studierenden drei Lesestrategien ein: globales, selektives und detailliertes Lesen (vgl. Ohm/Kuhn/Funk, 2007: 33-36).

**Globales Lesen** Die Studierenden werden mit der Strategie des kursorischen bzw. globalen Lesens und ihrem Ziel (verstehen, worum es geht) vertraut gemacht. Sie bearbeiten Aufgaben, um das Globalverständnis herzustellen (z. B. Schlüsselwörter und Hauptinformationen unterstreichen bzw. Schlüsselwörter und Überschriften zuordnen). Dazu lesen sie den Text oberflächlich.

**Selektives/Detailliertes Lesen** Die Studierenden setzen sich mit der Strategie des selektiven Lesens und dem entsprechenden Ziel (verstehen, worum es geht) sowie der Strategie des detaillierten Lesens und dem dazugehörigen Ziel (Text genau lesen, alle Informationen sind wichtig) auseinander. Anschließend wenden sie beide Strategien in entsprechenden Aufgaben an (z. B. W-Fragen zu bestimmten Aspekten des Texts beantworten, Richtig/Falsch-Antworten ankreuzen, Paralleltex-te den passenden Textstellen zuordnen) und intensivieren so ihr Textverständnis.

**Nach dem Lesen** Nach dem Lesen werden reproduktive und produktive Aufgaben angeboten (vgl. Ohm/Kuhn/Funk, 2007: 35/36).

**Reproduktive Aufgaben** sollen den Studierenden helfen, die Informationen im Text zu rekonstruieren sowie Wortschatz, Strukturen und Redemittel zu erweitern und zu festigen. Hinsichtlich der Fachtexte werden Übungen zu folgenden Themen erstellt:

- **Erkennen von Satzzusammenhängen:** Verknüpfungen zwischen Sätzen werden visualisiert und wichtige Strukturwörter sowie deren Funktion erläutert (vgl. Ohm/Kuhn/Funk, 2007: 63-69).
- **Funktion von Satzzeichen:** Den Studierenden wird die Funktion von Satzzeichen (insbesondere Komma, Doppelpunkt, Gedankenstrich) bewusst gemacht (vgl. Ohm/Kuhn/Funk, 2007: 121).
- **Erkennen von Verneinungen:** Da in den Fachtexten häufig syntaktische Verneinungen (*nicht*, *kein*) vorkommen, werden

die Studierenden für Signale der Verneinung sensibilisiert (vgl. Ohm/Kuhn/Funk, 2007: 56-58).

- **Erkennen von Definitionen:** Die Studierenden werden mit Verben vertraut gemacht, die in Fachtexten gewöhnlich eingesetzt werden, um etwas gleichzusetzen (vgl. Ohm/Kuhn/Funk, 2007: 72-75).
- **Entschlüsseln von Wörtern mithilfe des Kontexts:** Lernende achten häufig nicht auf den Kontext, wenn sie versuchen, unbekannte Wörter zu verstehen (vgl. Ohm/Kuhn/Funk, 2007: 37/38). Oft liegt das daran, dass sie nicht wissen, wie sie die Wortumgebung zur Entschlüsselung der Bedeutung nutzen können. Diese Strategie wird daher explizit mit den Studierenden geübt. Sie erhalten dazu einen Schaltplan (vgl. ebd.), mit dessen Hilfe sie ein Wort aus seinem Kontext erschließen können.
- **Entschlüsseln von Nomen:** Nomen tragen häufig wichtige Bedeutung (vgl. Ohm/Kuhn/Funk, 2007: 120). In den ausgewählten Fachtexten machen sie mit 61,04 % das Gros aller langen Wörter aus (vgl. ABBILDUNG 11). Nomen sind leicht zu erkennen, da sie groß geschrieben werden. Die Studierenden lernen auf große Anfangsbuchstaben achten (vgl. ebd.). Sie werden mit den beiden Wortbildungsmöglichkeiten für Nomen vertraut gemacht: Komposition und Ableitung. Sie üben das Erkennen von Grundwörtern (*Erzähltext*) und Wortstämmen (*Erzählung*) und lernen wichtige Suffixe kennen (u. a. -ung, -heit/-keit).

Für die Festigung und Erweiterung des Wortschatzes sowie der Inhalte werden insbesondere grafische Organisationsmethoden eingesetzt (vgl. Dale/Tanner, 2012: 91). Darüber hinaus werden die Studierenden mit Techniken vertraut gemacht, um den Fachwortschatz systematisch zu lernen (z. B. Lernkartei, Vokabeltrainer).

**Produktive Aufgaben** Im Anschluss an die reproduktive Beschäftigung mit den Texten erfolgt eine produktive, bei der die Studierenden Fragen zum Text in eigenen Worten beantworten sowie Beispiele für das in den Fachtexten Gelesene im Roman *Tschick* finden.

## 4 Blended Learning

Ziel der vorliegenden Arbeit ist die Entwicklung eines Blended-Learning-Kurses für den Literaturkurs *Text* in Modul 278 des BA-Studiengangs *Deutsche Sprache, Kultur und Literatur*. Es handelt sich dabei um eine Neukonzeption eines bereits bestehenden Kurses, der bisher als traditioneller Präsenzunterricht durchgeführt wird. Das folgende Kapitel klärt zuerst vier Fragen:

- Was bedeutet Blended Learning?
- Welcher Design-Ansatz ist für das angestrebte Ziel am besten geeignet?
- Welche Grundlagen des Blended Learning gilt es bei der Neukonzeption zu berücksichtigen?
- Wie kann das Lernmanagement-System Moodle für Blended-Learning-Zwecke eingesetzt werden, insbesondere um autonome und kooperative Lernprozesse sowie computergestütztes Assessment zu befördern?

Basierend auf den Antworten auf diese Fragen wird der Kurs neu konzipiert. Das Kapitel schließt mit einer Gegenüberstellung des bisherigen und überarbeiteten Kurskonzepts.

### 4.1 Grundlagen

Der Begriff *Blended Learning* wird seit rund zwei Jahrzehnten verwendet. Ebenso lange wird versucht, den Begriff umfassend zu definieren (vgl. Alammery/Sheard/Carbone, 2014: 441-443). Die Tatsache, dass noch keine allgemeingültige Definition vorliegt, zählt jedoch zu den Stärken des Begriffs. Gerade die Definitionsunschärfe verschafft Lehrkräften den Freiraum, Blended Learning im Kontext ihrer eigenen Kurse eine individuelle Bedeutung zu geben (vgl. ebd.). In ihrer Literaturrecherche kommen Alammery, Sheard und Carbone (2014: 443) zu

dem Schluss, dass sich aus allen bisherigen Definitionsansätzen folgende Grundvoraussetzungen für Blended-Learning-Kurse ableiten lassen:

- Sie kombinieren gezielt verschiedene Unterrichtsmethoden (Vorlesung, Diskussionsgruppen, selbstgesteuerte Aktivitäten) miteinander und
- nutzen sowohl Präsenzunterricht als auch computervermitteltes Lernen (E-Learning).

Blended-Learning-Kurse verbinden die Vorteile der Präsenzlehre (u. a. persönliches Kennenlernen, direktes Ansprechen, spontanes Reagieren) mit jenen des E-Learnings (u. a. zeit- und ortsunabhängig, selbstbestimmtes Lernen, lernertypengerechte Angebote – vgl. Lackner, 2012: 19). Die E-Learning-Elemente basieren dabei auf interaktiven Lernprogrammen, sogenannten webbasierten Trainings (WBT), deren Aufgabe es ist, „den Aufbau gesicherten Wissens zu ermöglichen und es über Übungen und evtl. Transferaufgaben zu festigen“ (Erpenbeck/Sauter/Sauter, 2015: Kap. 2.1).<sup>48</sup> Für die Zielgruppe – DaF-Studierende auf dem Niveau A2 – ist die Neukonzeption des Kurses als Blended-Learning-Kurs vor allem deshalb von Vorteil, weil ihre Sprachverarbeitungsprozesse noch relativ zeitintensiv sind. Die synchrone Kommunikation – wie sie Präsenzveranstaltungen erfordern – stellt für die Zielgruppe eine besondere Herausforderung dar, denn sie erfordert verbale Gewandtheit, Spontaneität und genug Selbstvertrauen, sich vor der Gruppe in der Fremdsprache zu äußern (vgl. Garrison/Vaughan, 2008: 31). Der Output in synchronen Kommunikationssituationen wird von diesen Faktoren stark beeinflusst. Durch lernertypengerechte Angebote in einem E-Learning-Format können sich die Studierenden die Sprach- und Fachkenntnisse in ihrem eigenen Lerntempo selbst erarbeiten. Die asynchrone Kommunikation in Phasen des E-Learnings gewährt ihnen Zeit, um über Inhalte zu reflektieren, was ein Gefühl der Sicherheit schafft und die Qualität des Outputs erhöhen kann. Auch die Präsenzphasen können durch das Blended Learning an Qualität gewinnen, wenn z. B. Inhalte virtuell vorbereitet werden.

<sup>48</sup> Erpenbeck/Sauter/Sauter (2015) ist nur als E-Book erhältlich. Leider sind dort keine festen Seitenangaben zugewiesen und die Darstellung verändert sich, je nach verwendetem Reader. Daher wird für dieses Buch das Kapitel angegeben, in welchem sich die betreffende Textstelle befindet.

### 4.1.1 Design-Ansätze

Alammary, Sheard und Carbone (2014: 444-448) unterscheiden drei Ansätze, um Präsenzunterricht und E-Learning zu kombinieren:

**Low-Impact-Ansatz** Bei dieser Kombination werden zu einem bereits bestehenden, traditionellen Kurs zusätzliche E-Learning-Aktivitäten angeboten. Es handelt sich um ein Anreicherungskonzept, in dem die Präsenzphasen dominieren (vgl. Lackner, 2012: 17). Der große Vorteil dieses Blended-Learning-Ansatzes ist, dass kaum etwas misslingen kann. Denn der traditionelle Kurs bleibt weitgehend unverändert; die neuen Aktivitäten ergänzen diesen nur. Obwohl ein Low-Impact-Ansatz relativ leicht umzusetzen ist, birgt er die Gefahr, dass zwei separate Kurse entstehen (Präsenz- und Onlinekurs) – vor allem dann, wenn die Präsenzzeit nicht reduziert wird. Das einfache Ergänzen von E-Learning-Aktivitäten wird darüber hinaus von den Studierenden meist als zusätzliche Belastung ohne wirklichen Nutzen empfunden. Der Low-Impact-Ansatz verbessert im Weiteren das traditionelle Kursprogramm sowie das Lernerlebnis der Studierenden nur geringfügig.

**Medium-Impact-Ansatz** Bei dieser Form des Blended Learning werden in einem bereits bestehenden, traditionellen Kurs Aktivitäten mit E-Learning-Aktivitäten ersetzt. Lackner (2012: 18) bezeichnet diesen Ansatz als Integrationskonzept. Der Präsenzunterricht und die E-Learning-Aktivitäten sind miteinander verzahnt. Die Medium-Impact-Mischung zeichnet sich durch einen höheren pädagogischen Nutzen aus, da die Aktivitäten außerhalb des Präsenzunterrichts diesen nicht nur ergänzen, sondern dafür notwendig sind. Der Ansatz erlaubt zudem, dass Aktivitäten schrittweise von Präsenz auf E-Learning umgestellt werden. Lehrkräfte können mit wachsender Erfahrung im Blended Learning die Anteile des E-Learning erhöhen. Das Risiko, dass der Kurs misslingt, ist bei einem Medium-Impact-Konzept höher als beim Low-Impact-Ansatz. Denn: Bei Problemen kann nicht auf die traditionellen Unterrichtsmethoden zurückgegriffen werden. Für diesen Ansatz ist deshalb die institutionelle Unterstützung entscheidend.

**High-Impact-Ansatz** Beim High-Impact-Ansatz oder virtuellen Konzept (vgl. Lackner, 2012: 18) werden Kurse von Grund auf neu konzipiert. Ausgehend

von den gewünschten Lernresultaten entscheiden Lehrkräfte, welche Vermittlungsmöglichkeit (Präsenz oder E-Learning) am besten geeignet ist. Dabei werden Präsenzphasen entsprechend reduziert (vgl. Lackner, ebd.). Eine High-Impact-Neukonzeption hat aus pädagogischer Sicht den meisten Nutzen für die Lernenden. Allerdings ist sie sehr zeitaufwändig und erfordert mehrjährige Erfahrung in der Konzeption und im Durchführen von Blended-Learning-Kursen. Dieser Ansatz birgt darüber hinaus ein höheres Risiko als die beiden anderen Ansätze, da er leichter fehlschlagen kann.

Für den betreffenden Kurs ist der Medium-Impact-Ansatz am geeignetsten, da einerseits viele institutionelle und personelle Voraussetzungen für diesen Ansatz erfüllt sind:

- Die Lehrkräfte, die den neukonzipierten Kurs unterrichten werden, haben diesen bereits traditionell unterrichtet.<sup>49</sup>
- Das technische Verständnis der Lehrkräfte sowie ihr Selbstvertrauen, E-Learning zu integrieren, wird als gut eingeschätzt.
- Die Universität Stellenbosch bietet institutionelle Unterstützung an, die nicht nur Studierende, sondern auch Lehrkräfte bei Problemen und Fragen in Anspruch nehmen können. Es gibt sowohl Ansprechpartner/innen für technischen Support als auch Einführungen in Moodle sowie ein ausführliches Handbuch.<sup>50</sup>

Andererseits bietet der Medium-Impact-Ansatz sowohl für die Lernenden als auch für die Lehrkräfte einen höheren Nutzen. E-Learning-Aktivitäten ergänzen den

---

<sup>49</sup> Idealerweise würde die Neukonzeption des Kurses von der Lehrkraft selbst oder mit deren Beteiligung vorgenommen werden. Da es sich bei dieser Arbeit um eine Prüfungsleistung handelt, sind Rücksprachen jedoch nur bedingt möglich. Den betreffenden Kurs habe ich allerdings während meines Aufenthalts in Stellenbosch (2015) mehrfach hospitiert, um sicherzustellen, dass die Neukonzeption der Zielgruppe und den Kurserfordernissen gerecht wird. Dennoch ist anzumerken, dass sich Rahmenbedingungen ändern können und gegebenenfalls Anpassungen des vorliegenden Blended-Learning-Kurses notwendig machen.

<sup>50</sup> Lehrkräften und Tutor/innen, die den im Rahmen dieser Arbeit entwickelte Blended-Learning-Kurs unterrichten sollen, wird empfohlen, vor Kursbeginn einen Einführungskurs zu Moodle an der Universität Stellenbosch zu absolvieren. Außerdem sollten sie sich vorab in unterschiedlichen Rollen – sowohl als Kursleiter als auch als Teilnehmende/r – mit dem Kurs vertraut machen.



Präsenzunterricht nicht nur, sondern bereiten diesen vor bzw. ermöglichen eine tiefergehende Auseinandersetzung mit zentralen Themen. Von den Lernenden werden die Aktivitäten daher als sinnvoll empfunden. Die Bedeutsamkeit der Online-Anteile wird durch eine Reduktion der Präsenzzeit und eine Berücksichtigung der Aktivitäten im Assessment gefördert. Der Medium-Impact-Ansatz entlastet auch die Lehrkräfte während der Kursdurchführung. Ein Teil des Assessments kann computergestützt durchgeführt werden. Durch die reduzierte Präsenz- und Korrekturzeit haben Lehrende Zeit, um mit den Studierenden auf inhaltlicher und motivationaler Ebene zu kommunizieren, was den Kontakt zu den Studierenden fördert.

#### 4.1.2 Community of Inquiry

Damit Blended Learning gelingen kann, sollten Kurse so konzipiert werden, dass sie eine Community of Inquiry (CoI) schaffen und fördern. Laut Garrison/Vaughan (vgl. 2008: 17) konstituiert sich eine CoI formal dadurch, dass Individuen durch ein akademisches Ziel (Lernziele, Lernergebnisse) miteinander verbunden sind und dass diese Individuen ein Interesse daran haben, das definierte Ziel kollaborativ zu erreichen. Durch das akademische Ziel wird der Lernprozess bedeutungsvoll. Im Zentrum der CoI steht der Frageprozess, an dem sich die Mitglieder durch kritischen Diskurs und Reflexion beteiligen, mit der Absicht Bedeutung zu konstruieren und gegenseitiges Verständnis zu sichern. Es handelt sich bei der Community of Inquiry somit um eine konstruktivistische Perspektive auf das Lernen (vgl. ebd.: 13). Sie stellt das Ideal höherer Bildung dar. Lernprozesse werden in der CoI als bedeutsam, offen und diszipliniert beschrieben (vgl. Garrison/Vaughan, 2008: 14-17).

**Bedeutsamkeit** Lernprozesse in der CoI zielen darauf ab, kognitive Prozesse höherer Ordnung zu schulen. Ziel ist es, Inhalte zu hinterfragen, Fragen zu stellen und im Diskurs Lösungen zu finden. Das Erinnern von Fakten und korrekten Antworten zählt nicht zu diesem Lernprozess.

**Offenheit** Der Lernprozess sollte dabei offen gestaltet werden und den Lernenden Freiräume gewähren, um eigene Ideen und Fragestellungen zu erkunden. Er sollte ihnen weiter die Möglichkeit bieten, Bedeutung selbst zu konstruieren

(und keine Bedeutungskonstruktionen vorgeben). Dazu muss der Lernprozess auf Fragen (und nicht auf Antworten) fokussiert sein.

**Disziplin** Der Lernprozess verlangt den Lernenden auch Verantwortung für ihr eigenes Lernen ab. Sie müssen sich auf akademischem Level miteinander austauschen, respektvoll mit den anderen Mitgliedern der CoI kommunizieren und gemeinsam mit ihnen auf das akademische Ziel hinarbeiten.

Das Schaffen und Fördern einer solchen Community of Inquiry hilft dabei, die im Curriculum definierten Lehr- und Lernziele zu erreichen. Dazu zählen insbesondere Lernerautonomie, Integration von Selbst- und Peer-Evaluation, Ermöglichung von sicherem Lernen sowie Förderung von kooperativem Lernen und kritischem Denken (vgl. Hahnfeld, 2015a: 54-56). Damit während des Blended-Learning-Kurses eine CoI entstehen kann, müssen drei Rahmenbedingungen beachtet werden (vgl. Garrison/Vaughan, 2008: 19-26):

**Soziale Präsenz** Die soziale Präsenz bildet die zwischenmenschliche Grundlage der CoI. Die CoI funktioniert am besten, wenn alle Beteiligten sich in ihr engagieren und die ihnen zugewiesene Rolle einnehmen. Rolle der Lernenden ist es, Fragen zu stellen, mit den anderen zu kommunizieren, zum Gruppenergebnis beizutragen und für kollaborative Ergebnisse Verantwortung zu übernehmen. Um diese Rolle ausüben zu können, müssen die Studierenden das Gefühl und die Sicherheit haben, sich frei ausdrücken zu dürfen, Teil der Gruppe zu sein und als Person respektiert zu werden. Rolle der Lehrkraft ist es, die Voraussetzungen dafür zu schaffen, dass Lernende ihre Rolle wahrnehmen können. Sie ermöglicht einen respektvollen Umgang miteinander und fordert diesen ein. Außerdem regt sie Gruppenarbeiten an. Auch auf einer affektiven, persönlichen Ebene tritt die Lehrkraft mit den Studierenden in Kontakt (vgl. Garrison/Vaughan, 2008: 19).

**Kognitive Präsenz** Im Zentrum der CoI steht der Frageprozess, in dem Reflexions- und Interaktionsprozesse miteinander integriert werden. Die kognitive Präsenz wird von der Lehrkraft durch Aufgabenstellungen ausgelöst, eingefordert und – wenn nötig durch Nachfragen und Anregungen – aufrechterhalten.

**Präsenz der Lehrkraft** Die Präsenz der Lehrkraft ist in Design, Förderung und Richtungsgebung des Lernprozesses spürbar. Garrison/Vaughan (2008: 25) beschreiben die Lehrkraft als verbindende Kraft, die gerade in Blended-Learning-Kursen wesentlich dazu beiträgt, die CoI zu kreieren und aufrechtzuerhalten. Aufgabe der Lehrkraft ist es, dafür zu sorgen, dass Studierende sozial und kognitiv präsent sind. Außerdem stellt sie sicher, dass die CoI produktiv bleibt.

### 4.1.3 Erfolgsprinzipien webbasierter Trainings

Damit eine Community of Inquiry entstehen kann und Blended Learning erfolgreich ist, müssen alle Unterrichtsmaterialien gewissen Anforderungen genügen. Für die Materialien wurden diese Anforderungen bereits im Curriculum definiert.<sup>51</sup>

Bei webbasierten Trainings (WBT) sind darüber hinaus weitere – dem Medium geschuldete – Prinzipien zu berücksichtigen. Erpenbeck, Sauter und Sauter (vgl. 2015: Kap. 2.1) nennen sechs Bedingungen, die erfüllt sein müssen, um erfolgreiches selbstgesteuertes Lernen zu ermöglichen:

**Struktur** Der Lernerfolg von Lernenden korreliert nachweislich mit „Lernhilfen in Form einer Expertenstruktur, die die Inhalte organisieren und strukturieren“ (Erpenbeck, Sauter und Sauter, 2015: ebd.). Die Expertenstruktur sollte vor längeren, selbstgesteuerten Lernprozessen angeboten werden und den Lernenden eine klare Orientierung geben. Dabei sollten Ziele, Lerninhalte und Vorgehensweisen transparent gemacht und Vorkenntnisse aktiviert werden.

**Verbindlichkeit** Damit Lernprozesse erfolgreich sind, muss für jeden Lernschritt vorab Verbindlichkeit geschaffen werden. Dazu sollten die Lernenden jeweils wissen, welches Ergebnis (Was?) in welcher Form (Wie?) von ihnen erwartet wird. Sie sollten den Abgabe-Zeitpunkt (Wann?) sowie den Abgabe-Ort

<sup>51</sup> Bei der Materialerstellung sollten die zehn von Mehisto (2012: 17-25) vorgeschlagenen Gütekriterien für *Content and Language Integrated Learning in German* (CLILIG) berücksichtigt werden. Diese sind im der Arbeit zugrundeliegenden Curriculum (vgl. Hahnfeld, 2015a: 54-57) aufgeführt und ausführlich erläutert.

(Wo?) kennen. Bei Gruppenarbeiten sollte darüber hinaus ein/e Verantwortliche/r (Wer?) für das Gruppenergebnis bestimmt werden. Erpenbeck, Sauter und Sauter (2015: Kap. 2.1) empfehlen die Verbindlichkeit durch Assessment-Instrumente (Tests, Kurz-Quiz, Noten für Ergebnisse) zu steigern.

**Kommunikation mit Peers und Dozent/innen** Damit asynchrones, selbstorganisiertes Lernen auch in kooperativen Lernphasen erfolgreich ist, sollten den Lernenden die Kommunikation mit Peers und Dozent/innen ermöglicht werden. Erpenbeck, Sauter und Sauter (2015: Kap. 2.1) schlagen die Nutzung von Chats sowie themenbezogenen Foren vor. Garrison/Vaughan (2008: 90) halten es für sinnvoll, dass Dozent/innen feste Online-Bürozeiten angeben, zu denen sie für inhaltsbezogene Fragen zur Verfügung stehen und Feedback geben können. Lackner (2012: 46) empfiehlt Möglichkeiten für einen (semi-)privaten Austausch zwischen den Studierenden einzurichten (Forum und/oder Chat), da solche Austauschgelegenheiten für das Arbeitsklima und die Gruppenentwicklung förderlich sein können. Wichtig ist dabei, dass die Teilnahme nicht verpflichtend ist und Beiträge nicht in die Bewertung der Online-Mitarbeit einfließen.

**Lernbegleitung durch E-Tutor/innen** Während die Dozent/innen vornehmlich für inhaltsbezogene Fragen zur Verfügung stehen, ist die Hauptaufgabe der Tutor/innen, den individuellen Lernprozess der Studierenden zu unterstützen. Sie stehen den Lernenden bei (lern-)technischen Problemen zur Seite. Damit die Lernbegleitung den Lernenden genügend Orientierung bietet, ohne ihnen das Gefühl zu vermitteln, fremdgesteuert zu werden, legen Erpenbeck, Sauter und Sauter (vgl. 2015: Kap. 2.1) nahe, einen „Themenspeicher“ (z. B. als Forum) einzurichten. Lernende können so Fragen stellen, die sie selbst nicht lösen konnten. Die Fragen können dann von den E-Tutor/innen zeitnah beantwortet werden; die Antworten stehen wiederum allen Studierenden der CoI zur Verfügung. Garrison/Vaughan (2008: 120) empfehlen, von Anfang an ein FAQ-Diskussionsforum einzurichten. Dabei sollten Tutor/innen und Lernende gemeinsam für das Beantworten von Fragen verantwortlich sein.

**Regelmäßiges Feedback** Das Feedback korreliert stark mit dem Bedürfnis nach

Struktur und Orientierung, das die Lernenden gerade bei selbstgesteuerten Lernprozessen haben. Lernende wollen wissen, wo sie stehen und benötigen zeitnah Rückmeldung. Erpenbeck, Sauter und Sauter (vgl. 2015: Kap. 2.1) empfehlen für standardisierte Aufgaben (z. B. Quiz, Test) die Nutzung eines (vollautomatischen) Scoring. Bei offenen Aufgaben, die nicht durch den Computer bewertet werden können, ist persönliches Feedback nötig. Dieses kann und sollte jedoch auch durch Peers erfolgen.

**Flankierung** Erpenbeck, Sauter und Sauter (vgl. 2015: Kap. 2.1) weisen darauf hin, dass sich in der Praxis der Einsatz von Lerntandems bzw. -teams bewährt hat. Da E-Tutoring in der Regel schriftlich erfolgt, weist die Kommunikation deutliche Grenzen auf. Die Zuweisung fester Lernpartner/innen kann bei den Lernenden die Motivation und das Gefühl, unterstützt zu werden, fördern. Lernteams sollten daher zu größeren Gruppen zusammengefasst werden (meist drei, maximal vier Tandems), sogenannten KOPING-Gruppen.<sup>52</sup> Diese treffen sich regelmäßig online, unterstützen bei Problemen, besprechen ihre Ergebnisse und geben einander Feedback (vgl. Erpenbeck/Sauter/Sauter, 2015: Kap. 2.4). Da wirksame Lerngruppen auch auf Sympathie und Symmetrie (d. h. beide Partner/innen sind auf einem ähnlichen Lernstand) beruhen, sollten sich sowohl Teams als auch KOPING-Gruppen ohne Einflussnahme von außen finden (vgl. ebd.).

Im Prozess des Blended Learning wird den Lernenden durch WBT ermöglicht, (a) Wissen aufzubauen und (b) zu verarbeiten sowie (c) in Transferaufgaben das erworbene Wissen auf eigene Fragestellungen anzuwenden (Erpenbeck/Sauter/Sauter, 2015: Kap. 3.3). Das erforderliche Fachwissen wird entsprechend der CLILIG-Kriterien methodisch-didaktisch aufbereitet (vgl. Hahnfeld,

<sup>52</sup> KOPING (kurz für: kommunikative Praxisbewältigung in Gruppen) ist ein Verfahren, das sich nach Erfahrung von Erpenbeck, Sauter und Sauter (vgl. 2015: Kap. 2.4) in der Blended-Learning-Praxis bewährt hat. Die Ähnlichkeit des Kunstworts mit dem englischen Wort *coping* ist Absicht. Die Lernenden sollen durch soziale Strukturen befähigt werden, den Lernprozess sowie den Wissenstransfer weitgehend eigenständig zu bewältigen (vgl. ebd.). Das Tandem und die KOPING-Gruppe dienen dabei als erste Anlaufstellen bei individuellen Schwierigkeiten und sind die notwendige äußere Struktur, die Lernenden dabei hilft, eigenverantwortlich zu lernen (vgl. Erpenbeck/Sauter/Sauter, 2015: Kap. 3.2). Das führt dazu, dass die Lernenden zunehmend das Tutoring selbst übernehmen, wodurch sich die Rolle des E-Tutors entsprechend verändert: Er unterstützt auf Anfrage die Lernenden dabei, Aufgaben und optimale Ergebnisse selbstorganisiert zu erreichen (vgl. ebd.).

2015a: 54-57). Die Studierenden erarbeiten sich in der Wissensaufbau-Phase das Wissen selbstständig und in ihrer eigenen Lerngeschwindigkeit (vgl. ebd.). Sie verarbeiten das Gelernte in komplexen, offenen Aufgaben, die die Studierenden zuerst mit ihren Lernteams bearbeiten und anschließend mit ihrer KOPING-Gruppe besprechen. Die KOPING-Gruppe hat dabei einerseits die Aufgabe den Teams Feedback zu geben (Peer-Review), andererseits sollen die Einzelergebnisse zu einem Gruppenergebnis verdichtet und optimiert werden (Erpenbeck/Sauter/Sauter, 2015: Kap. 2.4). Abschließend sollten in einem webbasierten Training fachspezifische Transferaufgaben angeboten werden, in denen die Studierenden das erworbene (Fach-)Wissen auf eigene (literaturwissenschaftliche) Frage- oder Problemstellungen anwenden können (vgl. Erpenbeck/Sauter/Sauter, 2015: Kap. 3.3).

#### 4.1.4 Erfolgsprinzipien kooperativen Arbeitens

Der Erfolg von WBT basiert – wie oben dargestellt – zu großen Anteilen darauf, dass die Studierenden sinnvoll im Team arbeiten. Dazu genügt jedoch nicht allein die Vorgabe, dass bestimmte Aufgaben in Gruppen zu bearbeiten sind. Damit jedes Mitglied der Gruppe das Lernziel erreicht, sollten Gruppenarbeiten bestimmte Kriterien erfüllen, um effektiv zu sein. Ebbens/Ettekoven (2009: 94-99) haben in fünf Schlüsselbegriffen zusammengefasst, wie Gruppenarbeiten zu konzipieren sind, damit sie in der Praxis funktionieren:

**Positive gegenseitige Abhängigkeit** Studierende sollten beim Erledigen von Gruppenaufgaben aufeinander angewiesen sein. Mit anderen Worten: Eine Person allein kann die Aufgabe nicht erledigen. Dazu muss die Aufgabe so formuliert sein, dass alle Gruppenmitglieder eine Teilaufgabe erledigen, die für den Erfolg der Gruppenarbeit wichtig ist. Teilaufgaben können darin bestehen, dass die Gruppenmitglieder unterschiedliche Informationsquellen lesen bzw. unterschiedliche Aufgaben bearbeiten oder verschiedene Rollen (z.B. verantwortlich für Fragen, Kritik oder Organisation) innerhalb der Gruppe einnehmen.

**Individuelle Ansprechbarkeit** Das wichtigste Kriterium ist, dass jedes Gruppenmitglied individuell auf seine eigenen Ergebnisse sowie die Resultate der

gesamten Gruppe ansprechbar ist. Um die individuelle Ansprechbarkeit zu gewährleisten, kann beispielsweise ein kleiner Test erfolgen, der sich auf die Ergebnisse der Gruppenarbeit bezieht. Oder die Lehrkraft kann zufällig ein einzelnes Gruppenmitglied bestimmen, das die Gruppenergebnisse präsentiert. Wichtig ist dabei, dass die Lehrkraft die Lernenden vorab darüber informiert, auf welche Art und Weise sie die individuelle Ansprechbarkeit überprüfen wird.

**Direkte Interaktion** Mit diesem Schlüsselbegriff meinen Ebbens/Ettekoven, dass die Gruppenmitglieder einander während der Gruppenarbeitsphasen ermutigen, unterstützen und direkt miteinander kommunizieren. Die Aufgaben müssen dazu Kommunikation erforderlich machen. Darüber hinaus sind praktische Voraussetzungen zu berücksichtigen: Die Studierenden sollten die Möglichkeit haben, direkt miteinander zu interagieren. Im Präsenzunterricht bedeutet das, dass beispielsweise die Tische entsprechend aufgestellt werden. Im Rahmen eines WBT findet die Gruppenarbeit weitgehend außerhalb des Unterrichts statt. Die Studierenden organisieren ihre Interaktion selbst. Das hat den großen Vorteil, dass ihre Interaktions- und Arbeitsprozesse nicht durch den 50-Minuten-Takt der Seminare/Tutorien eingeschränkt werden (vgl. Mattes, 2011: 69). Damit eine WBT-Gruppenarbeit erfolgreich ist, muss den Studierenden allerdings ermöglicht werden, synchron und asynchron miteinander zu kommunizieren. Zusätzlich sollten ihnen im Kursverlauf spezifische Zeiträume für die Erledigung der Gruppenarbeiten zur Verfügung gestellt werden.

**Soziale Fertigkeiten** Die Gruppenmitglieder müssen motiviert werden, ihre zwischenmenschlichen Fähigkeiten einzusetzen bzw. zu entwickeln. Die Art und Weise, wie in der Gruppe miteinander interagiert wird, sollte daher vorab definiert werden und auch bei der Bewertung eine Rolle spielen.

**Evaluation und Auswertung von Gruppenprozessen** Nach der Gruppenarbeit sollten die Gruppenprozesse ausgewertet und Punkte identifiziert werden, die in zukünftigen Gruppenarbeiten verbessert werden könnten. Ebbens/Ettekoven (2009: 99) stellen fest, dass kooperatives Arbeiten „effektiver wird, wenn Gruppenmitglieder regelmäßig ihr eigenes Funktionieren“

innerhalb der Gruppe reflektieren. Der Auswertungsprozess und eine darauf basierende Bewertung sollte anhand klarer Kriterien erfolgen (vgl. Mattes, 2011). Der Kriterienkatalog im vorliegenden Kurskonzept lehnt an Mattes' Bewertungskriterien für den Prozess der Gruppenarbeit (2011: 73). Die meisten Kriterien zielen dabei auf die Beurteilung des Prozesses (vgl. ABBILDUNG 14), da dieser maßgeblich zum Erfolg von Gruppenarbeiten beiträgt. Das ist auch der Aspekt der Gruppenarbeit, den die Studierenden selbst am besten beurteilen können.<sup>53</sup> Die Studierenden evaluieren ihr eigenes Funktionieren in der Gruppe sowie das ihrer Gruppenmitglieder. So erhalten sie einerseits ein detailliertes Feedback über ihren Beitrag in der Gruppe. Durch Selbstassessment und Peer-Review können sich die Mitglieder einer Gruppe andererseits unterschiedlich benoten. Das hat den Vorteil, dass die Kompetenz der Studierenden zunimmt, eigene Arbeitsprozesse und Ergebnisse einzuschätzen. Darüber hinaus lernt die Gruppe „herausragende Leistungen wertzuschätzen“ (Mattes, 2011: 72) und hat die Möglichkeit, halbherzige Mitarbeit im Team zu sanktionieren.

## 4.2 Moodle

Um die oben aufgeführten Anforderungen von Blended Learning in der Praxis umsetzen zu können, bedarf es einer geeigneten Lernplattform. Im Rahmen dieser Arbeit wird dazu auf Moodle zurückgegriffen. Das Software-Paket Moodle wurde speziell entwickelt, um WBT zu gestalten und durchzuführen. Es unterstützt einen konstruktivistischen Lehr- und Lernansatz, der davon ausgeht, dass Menschen ihr Wissen interaktiv entwickeln (vgl. moodle.org, 2018b). Moodle bietet seinen Nutzer/innen daher zahlreiche Möglichkeiten, Lerninhalte aktiv anzuwenden und für andere aufzubereiten sowie über diese Lerninhalte mit anderen Lernenden zu kommunizieren. Als Open-Source-Programm wird es an zahlreichen Universitäten eingesetzt – auch an der Universität Stellenbosch. Zum Zeitpunkt der Erstellung dieser Arbeit ist Moodle unter dem Namen SUNLearn an der

---

<sup>53</sup> Die Evaluation des Ergebnisses nimmt die Lehrkraft in einem separaten Bewertungsschritt vor (vgl. ABBILDUNG 15). Die Endnote für die Gruppenarbeit ergibt sich aus dem Durchschnitt aus der Selbst- und Peer-Evaluation einerseits und der Beurteilung durch die Lehrkraft andererseits.



Bewertungskriterien: Gruppenarbeit (Selbstreflexion und Peer-Review)												
Kriterium	A Selbstreflexion		B Peer-Review		😊		😐		😞		😡	
					1	2	3	4	5	6		
1	Pünktlichkeit	Ich war pünktlich zu den Arbeitstreffen verfügbar (online/offline).	Mein Teampartner war pünktlich zu den Arbeitstreffen verfügbar (online/offline).									
2	Vorbereitung	Ich kam vorbereitet zu den Arbeitstreffen (Materialien dabei, Aufgabenstellung gelesen etc.).	Mein Teampartner kam vorbereitet zu den Arbeitstreffen (Materialien dabei, Aufgabenstellung gelesen etc.).									
3	Dokumentation	Ich habe mir schriftliche Aufzeichnungen gemacht.	Mein Teampartner hat sich schriftliche Aufzeichnungen gemacht.									
4	Erklären & Fragen beantworten	Ich konnte meinem Teampartner meinen Teil der Arbeit so erklären, dass er ihn verstanden hat (z.B. Definitionen oder Wörter erklärt, die in seinem Textteil vorkamen). Ich konnte seine Fragen zu meinem Teil der Arbeit beantworten.	Mein Teampartner konnte mir seinen Teil der Arbeit so erklären, dass ich ihn verstanden habe (z.B. Definitionen oder Wörter erklärt, die in seinem Textteil vorkamen). Er konnte meine Fragen zu seinem Teil der Arbeit beantworten.									
5	Mitarbeit	Ich war am Arbeitsprozess mit ähnlicher Intensität beteiligt wie mein Teampartner.	Mein Teampartner war am Arbeitsprozess mit ähnlicher Intensität beteiligt wie ich.									
6	Kommunikation bei Problemen	Über Probleme habe ich mein Teampartner frühzeitig informiert. Wir konnten so gemeinsam eine Lösung finden.	Über Probleme hat mich mein Teampartner frühzeitig informiert. Wir konnten so gemeinsam eine Lösung finden.									
7	Hilfsbereitschaft bei Problemen	Wenn mein Teampartner mich über ein Problem informiert hat, habe ich zeitnah reagiert (innerhalb von 24 Stunden) und versucht das Problem mit ihm zu lösen.	Wenn ich meinen Teampartner über ein Problem informiert habe, hat er zeitnah (innerhalb von 24 Stunden) reagiert und versucht das Problem mit mir zu lösen.									
8	Einhalten von Deadlines	Ich habe meine Arbeitsergebnisse zum vereinbarten Zeitpunkt fertiggestellt.	Mein Teampartner hat seine Arbeitsergebnisse zum vereinbarten Zeitpunkt fertiggestellt.									
9	Qualität der individuellen Ergebnisse	Meine Arbeitsergebnisse waren von angemessener Qualität.	Die Arbeitsergebnisse meines Teampartners waren von angemessener Qualität.									
10	Zusammenarbeit, um optimales Gruppenergebnis zu erreichen	Ich habe aktiv dafür gesorgt, dass das Gruppenergebnis von optimaler Qualität ist (z.B. indem ich meinem Teampartner Feedback gegeben habe oder das Feedback meines Teampartners in meiner eigenen Arbeit umgesetzt habe).	Mein Teampartner hat aktiv dafür gesorgt, dass das Gruppenergebnis von optimaler Qualität ist (z.B. indem mir mein Teampartner Feedback gegeben hat oder mein Feedback in seiner Arbeit umgesetzt hat).									
11	Durchführung	Ich habe mich bei der Durchführung der Aufgabe an die einzelnen Schritte gehalten.	Mein Teampartner hat sich bei der Durchführung der Aufgabe an die einzelnen Schritte gehalten.									
12	Deutsch sprechen	Ich habe während der Gruppenarbeit in Teamgesprächen fast immer Deutsch gesprochen, mich bemüht meine Arbeitsergebnisse auf Deutsch zu präsentieren und Fragen auf Deutsch beantwortet. Wenn ich selbst Fragen hatte, habe ich versucht, die Redemittel einzusetzen.	Mein Teampartner hat während der Gruppenarbeit in Teamgesprächen fast immer Deutsch gesprochen, sich bemüht meine Arbeitsergebnisse auf Deutsch zu präsentieren und Fragen auf Deutsch beantwortet. Wenn er selbst Fragen hatte, hat er versucht, die Redemittel einzusetzen.									
13	Qualität des Gruppenergebnisses	Das Gruppenergebnis ist von angemessener Qualität.	Das Gruppenergebnis ist von angemessener Qualität.									

Abbildung 14: Gruppenarbeit: Kriterien für die Selbst- und Peer-Evaluation

## Bewertungsraster: Ergebnis der Gruppenarbeit

(Bewertung durch Dozent/in)

Kriterium	ungenügend 0 Punkte	durchschnittlich 1 Punkt	gut 2 Punkte	ausgezeichnet 3 Punkte
<b>Vollständigkeit &amp; Layout</b> → Bewertet wird, ob alle Teile der Aufgabe wie in der Beschreibung der Aufgabe fristgerecht erfüllt wurden. → Teile der Aufgabe, die zu spät im Forum hochgeladen werden, zählen als nicht bearbeitet.	Alle Rollen wurden <u>nicht</u> bearbeitet.	Eine Rolle wurden <u>nicht</u> bearbeitet. ODER: Das Layout ist <u>nicht</u> übersichtlich.	Alle Rollen wurden bearbeitet. Das Layout ist hinreichend übersichtlich.	Alle Rollen wurden bearbeitet. Das Layout ist sehr übersichtlich.
<b>Sprachliche Korrektheit</b> → Bewertet werden nur Fehler, die auf der Checkliste aufgeführt sind. Pro Aufgabe werden die Fehler in allen Texten gezählt und durch die Anzahl der Texte geteilt. • vollständige Sätze • Genus der verwendeten Wörter korrekt (Achtung: <u>nicht</u> Kasus!) • Subjekt-Verb-Kongruenz • Großschreibung von Nomen • Großschreibung von Satzanfängen • Korrektes Satzzeichen am Satzende (Achtung: <u>nicht</u> Kommata)	Im Bereich Grammatik und Orthographie sind mehr als fünf Fehler, die auf der Checkliste stehen.	Im Bereich Grammatik und Orthographie sind 4-5 Fehler, die auf der Checkliste stehen.	Im Bereich Grammatik und Orthographie sind 1-3 Fehler, die auf der Checkliste stehen.	Im Bereich Grammatik und Orthographie sind <u>keine</u> Fehler, die auf der Checkliste stehen.
<b>Inhaltliche Korrektheit</b> → Bewertet wird, ob die Zusammenfassung und die Textgliederung inhaltlich korrekt sind.	Zusammenfassung <u>und</u> Textgliederung sind inhaltlich <u>nicht</u> korrekt.	Zusammenfassung <u>oder</u> Textgliederung sind inhaltlich nicht korrekt.	Zusammenfassung und Textgliederung sind inhaltlich hinreichend korrekt.	Zusammenfassung und Textgliederung sind inhaltlich voll und ganz korrekt.
<b>Verständlichkeit</b> → Bewertet wird, ob die Zusammenfassung, die Textgliederung sowie eigene Gedanken zum Thema verständlich sind.	Der Beitrag ist <u>nicht</u> verständlich.	Der Beitrag ist weitgehend verständlich.	Der Beitrag ist gut verständlich.	Der Beitrag ist sehr gut verständlich.
<b>Inhalt</b> → Bewertet wird, ob eigene Gedanken zum Thema sowie eigene Beispiele im Zusammenhang mit dem Thema relevant sind.	Es werden keine relevanten weiterführenden Fragen zum Fachtext gestellt. UND: Die Beispiele aus dem Roman haben keinen erkennbaren Zusammenhang mit dem Fachtext.	Es werden <u>keine</u> relevanten weiterführenden Fragen zum Fachtext gestellt. ODER: Die Beispiele aus dem Roman haben keinen erkennbaren Zusammenhang mit dem Fachtext.	Die gestellten weiterführenden Fragen sind hinreichend relevant. Die aufgeführten Beispiele aus dem Roman weisen einen hinreichenden Zusammenhang mit dem Fachtext auf.	Die gestellten weiterführenden Fragen sind voll und ganz relevant. Die aufgeführten Beispiele aus dem Roman weisen einen sehr gut erkennbaren und relevanten Zusammenhang mit dem Fachtext auf.

Abbildung 15: Gruppenarbeit: Bewertungsraster für die Lehrkraft zur Evaluation von Gruppenarbeitsergebnissen

Universität Stellenbosch in der Version 3.3.4<sup>54</sup> verfügbar. Es gibt Ansprechpartner/innen, die bei technischen Problemen helfen können. Im Center für Learning Technologies<sup>55</sup> finden Dozierende darüber hinaus Anregungen und Guidelines, um Blended Learning in der Praxis umzusetzen. Außerdem gibt es spezielle Trainings für Studierende, in denen sie mit SUNLearn vertraut gemacht werden.

### 4.2.1 Wichtige Grundfunktionen

Aus den genannten Gründen ist Moodle für die Zwecke des Kurses die beste Wahl. Die wichtigsten Grundfunktionen, die die Lernplattform ermöglicht, werden im Folgenden kurz aufgeführt (vgl. SUNLearn User Guide<sup>56</sup>):

**Lektion** Mit der Aktivität *Lektion* können Inhalte lernergerecht aufbereitet werden. Darüber hinaus ermöglicht die Aktivität, Fragen zu den gelernten Inhalten in die Lektion einzubauen. Auf diese Weise kann direkt überprüft werden, ob Inhalte verstanden wurden; bei Nichtverstehen können den Lernenden vertiefende Lernpfade angeboten werden (vgl. ABBILDUNG 16). Die Benotung von Lektionen ist optional. Für den vorliegenden Kurs wird die Aktivität *Lektion* einerseits eingesetzt, um Inhalte zu vermitteln. Andererseits wird diese Aktivität verwendet, um formative Testformate<sup>57</sup> zu erstellen. Die Lernpfade von formativen Testformaten sind in ABBILDUNG 18 schematisch dargestellt.

**Aufgabe** Die Aktivität *Aufgabe* ermöglicht den Lehrkräften, Aufgaben zu stellen und einzusammeln sowie zu bewerten und zu kommentieren. Die Studierenden erledigen die Aufgabe – abhängig von der Aufgabenstellung – off- oder online, alleine oder in Gruppen. Das Ergebnis ihrer Arbeit laden sie am Ende der Bearbeitungszeit hoch. Dabei ist theoretisch jede Form von digitalen Inhalten (z. B. Word-Dokumente, Bilder, Audio- und Videoclips)

<sup>54</sup> Laut Aussage des SUNLearn-Supportteams vom 27. Februar 2018.

<sup>55</sup> <https://www.sun.ac.za/english/learning-teaching/learning-teaching-enhancement/learning-technologies/Pages/Learning-Technologies.aspx> [Stand: 08.05.2018]

<sup>56</sup> <https://www.sun.ac.za/english/learning-teaching/learning-teaching-enhancement/learning-technologies/for-faculties-lecturers/sunlearn-user-guide> [Stand: 08.05.2018]

<sup>57</sup> Im Kurs werden formative Testformate zur besseren Unterscheidung *Quiz* genannt.

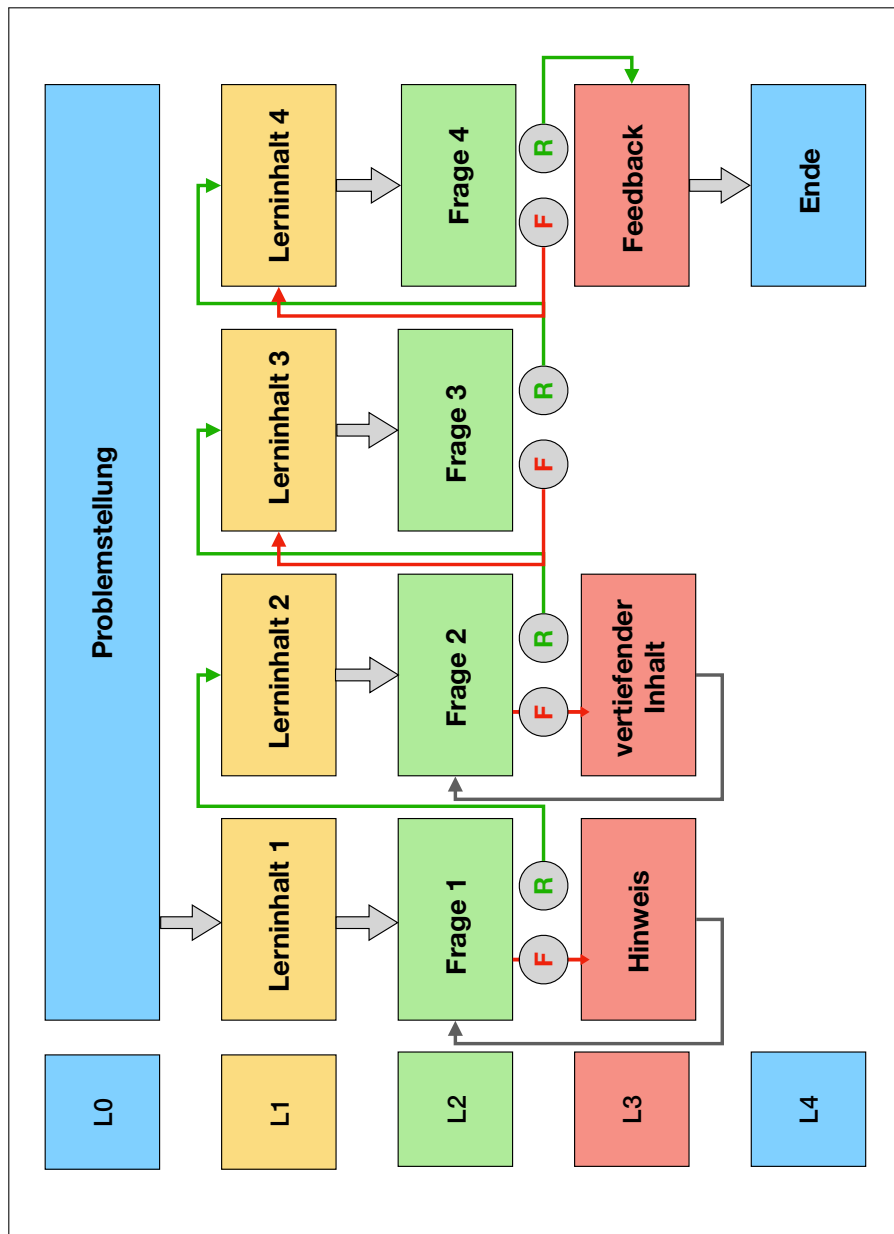


Abbildung 16: Aufbau einer Lektion

möglich. Zusätzlich können Antworten direkt in den Texteditor eingegeben werden. Das Besondere: Es können Bewertungsraster (Rubriken) angelegt werden. Die eingereichten Lösungen können anhand dieser Raster unkompliziert kriterienbasiert beurteilt werden. Moodle erzeugt aus den Punkten im Bewertungsraster automatisch eine Note. Die Lernenden erhalten neben der Note ein automatisches Feedback zu den einzelnen Kategorien. Die Lehrkräfte können dieses durch individuelle Kommentare ergänzen.

**Gruppenaufgabe** Die Gruppenaufgabe<sup>58</sup> ähnelt der Aktivität *Aufgabe*. Anstelle einer Bewertung mit Rubriken ermöglicht diese Aktivität eine kriterienbasierte Peer- und Selbstevaluation. Studierende bekommen eine Anzahl von Kriterien, anhand derer sie ihren eigenen Leistungen und jenen ihrer Gruppenmitglieder Schulnoten vergeben.<sup>59</sup> Die Note errechnet Moodle automatisch. Die Notenberechnung ist dabei kein einfacher Durchschnitt aller erhaltenen Bewertungen. Der Algorithmus beurteilt auch, wie genau die Studierenden sich in Relation zueinander bewerten. Wie stark dieser Aspekt in der Endnote gewichtet wird, bestimmt die Lehrkraft.

**Bewertungsübersicht** Die Bewertungsübersicht ist das Assessment-Instrument in Moodle. Vollautomatisch bewertete Items werden darin direkt verzeichnet; für manuell bewertete Items kann ein Platzhalter geschaffen werden. Die Bewertungsübersicht ist dabei mehr als ein Sammelort für die Noten aller Studierenden: Sie kann eingesetzt werden, um die Noten verschiedener Items unterschiedlich zu gewichten. Zur Bewertung können auch Bewertungsraster hinterlegt werden (vgl. moodle.org, 2018a). Am Ende wird aus allen Einzelnoten automatisch die Endnote der Studierenden errechnet, was für Lehrkräfte äußerst zeitsparend ist. Die Tatsache, dass die Bewertungsübersicht mit vorläufiger Endnote auch den Studierenden zugänglich ist, sorgt im Kurs für mehr Transparenz und ermöglicht den Studierenden

<sup>58</sup> In der englischsprachigen Version SUNLearn wird diese Aktivität *Workshop* genannt.

<sup>59</sup> Prinzipiell kann die Lehrkraft frei bestimmen, welche/r Studierende wen beurteilt und sie kann auch selbst eine Bewertung abgeben. Im vorliegenden Kurskonzept nehmen allerdings nur Studierende innerhalb einer Gruppe Bewertungen vor. Der Grund dafür ist, dass in den Gruppenarbeiten viele Kriterien den Arbeitsprozess evaluieren. Diesen Arbeitsprozess kann die Lehrkraft bei webbasierten Trainings nicht beurteilen. Daher erfolgt die Bewertung durch die Lehrkraft separat. Sie erhält ein eigenes Bewertungsraster, anhand dessen sie die Erfüllung der Aufgabenstellung und das Ergebnis evaluiert.

zeitnah auf Fehlentwicklungen zu reagieren (indem sie z. B. Kontakt zu Dozent/innen aufnehmen, um Tipps zu erhalten, oder sich für das folgende Assessment-Item mehr anstrengen).

**Chat, Forum & Nachrichten** Die *Chat*-Aktivität erlaubt den Studierenden in Echtzeit synchron miteinander zu kommunizieren. Sie bildet eine der Voraussetzung für erfolgreiche WBT. Chat-Sessions können gesichert und allen Studierenden oder Mitgliedern einer Arbeitsgruppe zugänglich gemacht werden. Asynchrone Möglichkeiten der Kontaktaufnahme sind die Aktivitäten *Forum* und *Nachrichten*. Erstere ermöglicht asynchrone Diskussionen über einen längeren Zeitraum hinweg; letztere erlaubt es Lehrkräften und Studierenden, andere Kursteilnehmende individuell oder als Gruppe zu kontaktieren. Sie kann auch eingesetzt werden, um sich beispielsweise automatisch über neue Beiträge im Forum informieren zu lassen.

**Glossar** Durch die Aktivität *Glossar* können Kursteilnehmende eine Liste mit wichtigen Fachbegriffen und Definitionen kreieren und pflegen, die dann allen Studierenden als Lernressource zur Verfügung steht.

**Gruppenbildung** SUNLearn erlaubt den Lehrkräften den Kurs in mehrere Subgruppen aufzuteilen. So können die Mitglieder einer Gruppe besser miteinander arbeiten. Die Lehrkraft kann dabei entscheiden, ob die Studierenden in die Gruppenprozesse und -ergebnisse von anderen Gruppen Einblick erhalten oder nicht.

**Profil** Nutzerprofile können und sollten von den Lernenden zu Kursbeginn personalisiert werden. Studierende individualisieren dazu ihr Profil mit einem Foto und einigen Informationen über sich selbst. Das hat zwei Vorteile: Zum einen kommunizieren Lehrende und Lernende auf diese Weise nicht mit gesichtslosen Personen, sondern begegnen sich als Individuen und können sich kennenlernen (vgl. Lackner, 2012: 44/45). Zum anderen können die Studierenden ihre Deutschkenntnisse authentisch anwenden, indem sie im Profil auf Deutsch über sich schreiben.

**Test** Mit verschiedenen Test-Typen (z. B. Multiple Choice, Zuordnungsaufgaben, Kurzantworten) können Lehrkräfte überprüfen, ob die Studierenden

das entsprechende Lernziel erreicht haben. Die Tests können darüber hinaus vollautomatisch bewertet werden (mit Ausnahme von freien Antworten) und reduzieren den Korrekturaufwand auf Seiten der Dozierenden. Lehrkräfte können dabei entscheiden, ob und wann den Studierenden Hinweise, (vorformulierte) Feedbacks oder korrekte Antworten angezeigt werden. Die Aktivität *Test* wird im Rahmen dieser Arbeit ausschließlich für summative Überprüfungen des Gelernten eingesetzt.

Darüber hinaus bietet Moodle zwei weitere Vorteile:

**Voraussetzungen** Moodle ermöglicht den Lehrkräften bestimmte Voraussetzungen (z. B. Aktivitätsabschluss, Datum oder Gruppe) zu definieren, um auf Inhalte zugreifen zu können. Im vorliegenden Kursdesign wird häufig die Voraussetzung *Aktivitätsabschluss* eingesetzt. Studierende können dadurch nur auf Inhalte zugreifen, wenn sie eine bedingende Aktivität bearbeitet haben. So wird einerseits die Reihenfolge von Inhalten gesteuert und vermieden, dass Studierende auf Aktivitäten zugreifen können, deren Grundlagen sie sich noch nicht erarbeitet haben. Andererseits sehen Studierende nur Inhalte, die für sie gerade relevant sind bzw. als nächstes absolviert werden müssen. Auf diese Weise werden sie von der Menge an Inhalten weniger überfordert, als wenn alles zeitgleich zur Verfügung gestellt wird.

**Mobilität** SUNLearn ist als mobile App verfügbar und kann per Smartphone genutzt werden. Daher sind die Studierenden nicht permanent auf einen (eigenen) Computer angewiesen. Sie können auch dann lernen und mit ihren Kommiliton/innen in Kontakt treten, wenn sie gerade nicht im Computerraum der Universität sind.

#### 4.2.2 Assessment

Im Kurs *Text* findet gegenwärtig ein kontinuierliches Assessment statt (vgl. Hahnfeld, 2015a: 12/13). Die Form des kontinuierlichen Assessments kann von den Lehrkräften weitgehend selbst gestaltet werden. Einzig zwei Prüfungsformen sind vorgegeben: Am Semesterende finden zwei summative Evaluationen in Form einer schriftlichen sowie einer mündlichen Prüfung statt (vgl. ebd.), in denen u. a. auch

die Kursinhalte geprüft werden. Gegenwärtig führen hauptsächlich die Lehrkräfte das Assessment durch.

In der Neukonzeption des Kurses erfolgen Teile des kontinuierlichen Assessments computergestützt, wofür die Moodle-Funktionen *Quiz* und *Test* eingesetzt werden. Das entlastet die Lehrkräfte während der Kursdurchführung und verschafft ihnen Freiräume, um sich auf inhaltlicher Ebene mit den Studierenden auseinanderzusetzen (z. B. um individuelles Feedback zu geben und zu motivieren). Darüber hinaus kommen verstärkt Selbst- und Peer-Evaluation zum Einsatz, um die Autonomie und die Fähigkeit zu kritischer (Selbst-)Reflexion der Studierenden zu fördern. Für alle Assessment-Bereiche, die nicht computergestützt erfolgen, werden Bewertungsraster mit deskriptiven Kriterien erstellt. Diese werden vor Kursbeginn mit den Studierenden besprochen und stehen ihnen während des Kursverlaufs auf Moodle zur Verfügung. Aus Perspektive der Lernenden tragen Bewertungsraster einerseits zur Transparenz bei. Die Studierenden wissen bereits vor Beginn einer Aufgabe, worauf bei der Bewertung geachtet wird und können ihre Lernprozesse entsprechend anpassen. Andererseits geben ihnen Bewertungsraster nach der Bewertung deutliche Informationen darüber, in welchen Teilbereichen sie ihre Leistung eventuell verbessern müssen (vgl. Bachman/Palmer, 2010: 344). Auch aus Perspektive der Lehrenden sind Bewertungsraster äußerst sinnvoll, da sie in der Praxis viel Zeit ersparen (vgl. Garrsion/Vaughan, 2008: 137). Durch Bewertungsraster wird vorab bestimmt, welche Aspekte einer Aufgabe wie bewertet werden.<sup>60</sup> Das fördert einerseits die Konsistenz der Bewertung, da Lehrkräfte in Zweifelsfällen während der Korrektur auf konkrete Deskriptoren zurückgreifen können (vgl. Bachman/Palmer, 2010: 344). Andererseits erleichtern Bewertungsraster die Umsetzung der notwendigen Fehlertoleranz (vgl. Hahnfeld, 2015a: 61/62): Der Kurs ist auf A2/B1-Niveau angesetzt. Das bedeutet, die Studierenden dürfen in sprachlicher Hinsicht typische Fehler auf B1-Niveau machen und erreichen dennoch die volle Punktzahl (siehe ABBILDUNG 17). Darauf ist bei der Evaluation dringend zu achten.

Die Teilbereiche des kontinuierlichen Assessment, die nicht durch die Universität vorgegeben sind, erfolgen in der Neukonzeption überwiegend formativ. Dazu soll

---

<sup>60</sup> Ein Bewertungsraster hat darüber hinaus einen positiven Effekt auf das Design einer Aufgabe. Lehrende können anhand des Bewertungsrasters vorab überprüfen, ob die definierten Deskriptoren durch eine Aufgabe auch tatsächlich überprüft werden und die Aufgabe gegebenenfalls anpassen (vgl. Bachman/Palmer, 2010: 344).



	A2	B1
Spektrum	Verwendet elementare Satzstrukturen mit memorierten Wendungen, kurzen Wortgruppen und Redeformeln, um damit in vertrauten Situationen begrenzte Informationen auszutauschen.	Verfügt über genügend sprachliche Mittel, um zurechtzukommen. Der Wortschatz reicht aus, um sich, wenn auch manchmal zögernd und mit Hilfe von Umschreibungen, über vertraute Themen äußern zu können.
Korrektheit	Verwendet einige einfache Strukturen korrekt, macht aber noch systematisch elementare Fehler.	Verwendet verhältnismäßig korrekt ein Repertoire gebräuchlicher Strukturen und Redeformeln, die mit eher vorhersehbaren Situationen zusammenhängen.
Flüssigkeit	Kann sich in sehr kurzen Redebeiträgen verständlich machen, obwohl er/sie offensichtlich häufig stockt und neu ansetzen oder umformulieren muss.	Kann sich ohne viel Stocken verständlich ausdrücken, obwohl er/sie deutliche Pausen macht, um die Äußerungen grammatisch und in der Wortwahl zu planen oder zu korrigieren, vor allem, wenn er/sie länger frei spricht.
Interaktion	Kann Fragen stellen und Fragen beantworten sowie auf einfache Feststellungen reagieren. Kann anzeigen, wann er/sie versteht, aber versteht kaum genug, um selbst das Gespräch in Gang zu halten.	Kann ein einfaches direktes Gespräch über vertraute Themen beginnen, in Gang halten und beenden. Kann Teile von dem, was jemand gesagt hat, wiederholen, um das gegenseitige Verstehen zu sichern.
Kohärenz	Kann Wortgruppen durch einfache Konnektoren wie „und“, „aber“ und „weil“ verknüpfen.	Kann eine Reihe kurzer, einfacher Einzelelemente zu einer zusammenhängenden linearen Äußerung verknüpfen.

**Abbildung 17:** Qualitative Aspekte des Sprachgebrauchs auf den Niveaus A2 und B1 im Vergleich (Quelle: GER [Europarat, 2001: Kapitel 3.3] – eigene Darstellung)

kurz der Unterschied zwischen formativer und summativer Evaluation erläutert werden:

**Summative Evaluation** steht am Ende eines Lernabschnitts. Sie dient vornehmlich dazu, die Lehrkraft darüber zu informieren, „ob und inwieweit die Lernziele eines Lernabschnitts erreicht wurden“ (Grotjahn/Kleppin, 2015: 37). Die Ergebnisse der summativen Evaluation (= Bewertung und Benotung) bilden die Basis, um die Lernenden in Leistungsniveaus einzustufen (vgl. ebd.).

**Formative Evaluation** ist in den Unterricht integriert. Sie findet regelmäßig statt und hat zum Ziel, Lernprozesse zu optimieren. Die Lehrkraft bewertet dabei nicht allein, sondern „häufig interaktiv, dialogisch und kooperativ“ (Grotjahn/Kleppin, 2015: 37) gemeinsam mit den Studierenden. Die Ergebnisse der formativen Evaluation sind deskriptiv. Die Rückmeldung wird so gestaltet, dass die Studierenden „ihr Lernen [selbst] optimieren können“ (ebd.). Formative Evaluation kann mit einer Benotung verbunden sein, muss es aber nicht.

Was bedeutet der Fokus auf formative Evaluation nun konkret im Kurs? Das

möchte ich kurz am Beispiel des Leseverständnisses verdeutlichen. Im LESETEST (vgl. ABBILDUNG 30 und 31, S. 198 bzw. S. 199) konnten einige Testteilnehmende Fragen zum Roman *Tschick* nicht korrekt beantworten. Dadurch wurde deutlich, dass sie wichtige Textstellen nicht oder falsch verstanden hatten. Der LESETEST ist ein Beispiel für summative Evaluation. Sie steht am Ende eines Leseabschnitts und fragt – z. B. durch einen Multiple-Choice-Test – ab, ob zentrale Inhalte des Texts richtig verstanden wurden. Die Lernenden erhalten auf ihre Antworten ein Feedback, was meist zeitversetzt und in Form einer Note geschieht. Nach dem Test weiß die Lehrkraft, ob etwas verstanden wurde oder nicht. Stellt sie nun fest, dass – wie im vorliegenden Fall – wesentliche Inhalte missverstanden wurden, muss sie im Unterricht darauf eingehen. Die Lernenden wissen nach dem Test, welche Fragen sie korrekt und welche sie inkorrekt beantwortet haben. Sie können das Feedback jedoch nicht nutzen, um das Testergebnis zu ändern – und werden es aus diesem Grund auch nicht tun.

Der LESETEST hat gezeigt, dass das Textverständnis der Lernenden während des Leseprozesses gesteuert werden sollte. Dazu können formative Testformate eingesetzt werden. Oberflächlich sehen diese Testformate den summativen sehr ähnlich: Die Lernenden bekommen ein kurzes Multiple-Choice-Quiz mit Fragen zum Roman und erhalten am Ende eine Note. Der Unterschied liegt darin, wie mit falschen Antwort umgegangen wird.

Ein formatives Testformat gibt zum einen die korrekte Lösung nicht vor. Vielmehr bekommen die Studierenden Hinweise (z. B. werden Textinhalte verkürzt oder für das Verständnis zentrale Wörter erklärt). Diese Hinweise können sie nutzen, um selbst die richtige Lösung zu finden. Da die Studierenden anschließend die Möglichkeit zur Revision erhalten und inkorrekt gelöste Aufgaben erneut beantworten dürfen, steigt ihre Motivation, sich mit dem Gelesenen wiederholt auseinanderzusetzen. Wie aus ABBILDUNG 18 hervorgeht, sind für die lesebegleitenden Testformate der vorliegenden Arbeit unterschiedliche Hinweis-Varianten vorgesehen:

**Hinweise** sind verkürzte oder vereinfachte Auszüge aus dem Roman *Tschick*. Sie unterstützen die Studierenden dabei, die korrekte Antwort selbst zu entdecken. Hinweise können auch aus Wortschatz oder Landeskunde-Informationen bestehen oder durch diese ergänzt werden.

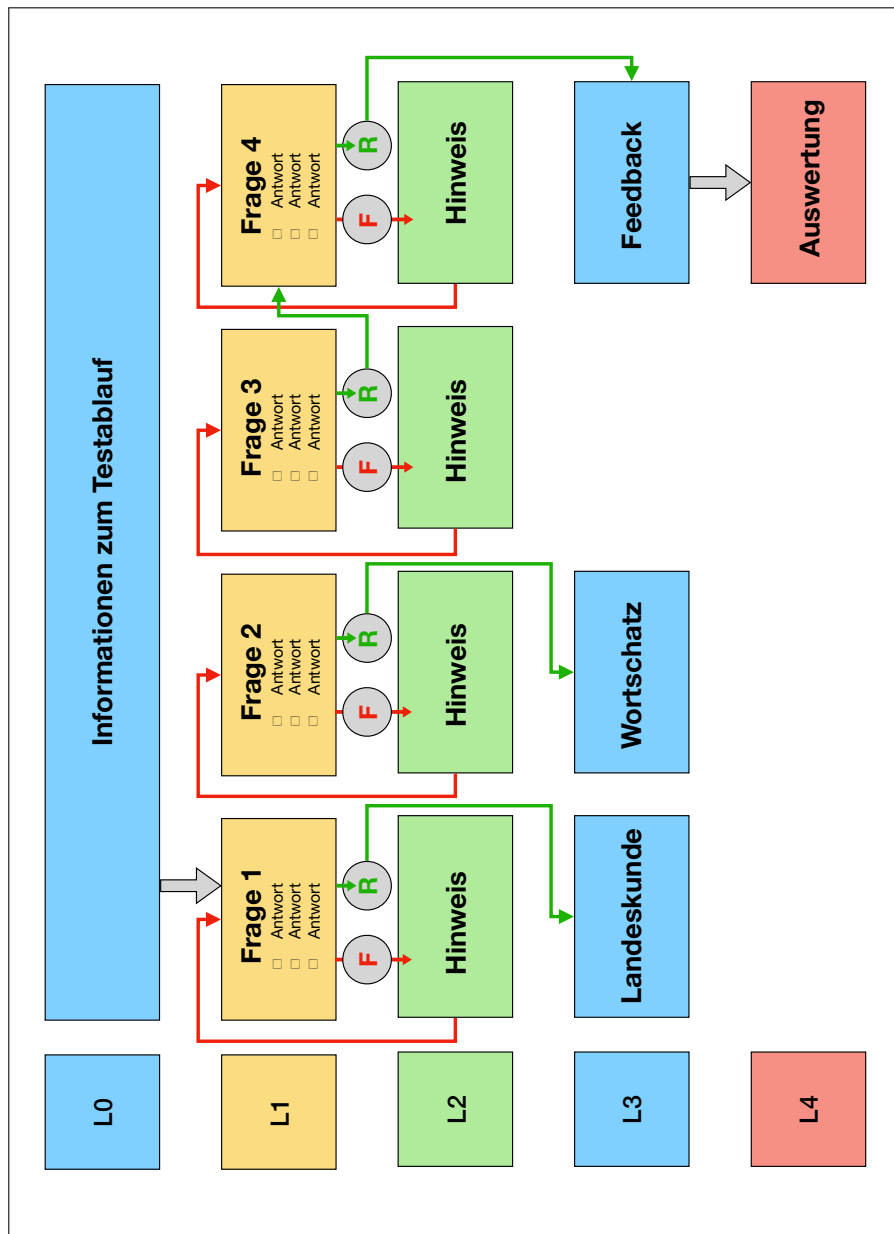


Abbildung 18: Aufbau eines formativen Testformats

**Wortschatz** Die Studierenden erhalten (bildgestützte) Erklärungen zu Wörtern, die für das Verständnis einer Textstelle zentral sind. Wortschatz-Informationen stellen in einigen wenigen Fällen selbst den Hinweis dar; meistens sind sie jedoch als vertiefende Informationen und/oder zur Wortschatzerweiterung vorgesehen.

**Landeskunde** Informationen zu landeskundlichen Aspekten werden einerseits zur Vertiefung des Textverständnisses integriert; andererseits bieten sie eine gute Gelegenheit den Blick vom Roman auf das Land zu richten, in dem die Geschichte spielt. Dabei werden Bilder zur Visualisierung sowie vereinzelt Videos genutzt, um mehrkanaliges Lernen zu ermöglichen.

Feedback und Bewertung erfolgen in Moodle vollautomatisch. Ziel der lesebegleitenden formativen Evaluation ist, dass die Lernenden am Ende den Inhalt des Romans verstanden haben. Der Test dient nicht mehr der Wissensüberprüfung, sondern wird als Instrument eingesetzt, um das Textverständnis zu steuern und gegebenenfalls zu korrigieren. Die Studierenden können den Test wiederholen, wobei das beste Testergebnis in das kontinuierliche Assessment einfließt. Es ist erwünscht, dass sich die Studierenden vor Kursbeginn wiederholt und möglichst intensiv mit dem Text auseinandersetzen. Die Möglichkeit, das Testergebnis zu verbessern, dient als äußerer Anreiz, dies zu tun. Nach dem formativen Assessment kann sich die Lehrkraft sicher sein, dass die Studierenden die zentralen Aspekte des Texts verstanden haben bzw. kann mit Lernenden, die das Textverständnis nicht selbstständig erreichen konnten, gezielt in Kontakt treten und ihnen helfen. Die Studierenden haben durch die formative Evaluation die Möglichkeit, ihr Lernen, ihr Textverständnis sowie ihre Lernergebnisse zu optimieren.

## 4.3 Kurskonzept

Wie oben erläutert, sind für den zu erstellenden Kurs die Voraussetzungen für ein Integrationskonzept (Medium-Impact-Ansatz) erfüllt. Bei der Neukonzeption des Kurses als Blended-Learning-Kurs wurden drei Aspekte berücksichtigt: erstens das Curriculum (vgl. Hahnfeld, 2015a), das vor allem mehr Lernerautonomie und mehr kooperatives Lernen vorsieht, zweitens die Möglichkeiten, die

durch das Lernmanagement-System Moodle gegeben sind, und drittens die für die Erstellung dieser Masterarbeit verfügbare Zeit.<sup>61</sup>

### 4.3.1 Ursprüngliches Kurskonzept

Bisher wird der Kurs *Text* als Präsenzkurs durchgeführt. Sieben Vorlesungen à 50 Minuten werden ergänzt durch sieben Tutorien gleicher Länge (vgl. ABBILDUNG 19). Im Selbststudium lesen die Studierenden vor Kursbeginn einen längeren literarischen Text (gegenwärtig *Faserland* von Christian Kracht). Der Leseprozess findet weitgehend ungesteuert statt. Es gibt kursbegleitende Aufgaben sowie summativ Tests (Hausarbeiten, Referat, Prüfungen), welche die Studierenden alleine oder in Gruppen bearbeiten (vgl. Hahnfeld, 2015a: 15). Die Tutorien finden nach den Vorlesungen statt. Das bedeutet der Kurs ist so konzipiert, dass in den Tutorien die Vorlesungsinhalte vorwiegend nachbereitet werden. Teil des Kurses sind auch die beiden Prüfungstermine, die jedoch erst einige Wochen nach dem letzten Präsenztermin stattfinden.

### 4.3.2 Überarbeitetes Kurskonzept

Bei der Neukonzeption wurde darauf geachtet, dass der Arbeitsaufwand des Blended-Learning-Kurses sowohl für Lernende als auch für Lehrende dem des traditionellen Kurses vergleichbar bleibt. Dafür wurden die Präsenztermine um die Hälfte reduziert. Die Neukonzeption sieht nur noch sieben Präsenztermine à 50 Minuten vor, davon vier Vorlesungen und drei Tutorien. Während der verbleibenden sieben Termine findet kein Präsenzunterricht statt (vgl. ABBILDUNG 19). Die freien Zeiträume<sup>62</sup> nutzen die Studierenden, um das webbasierte Trai-

<sup>61</sup> Eine der größten Herausforderungen bei der Erstellung von Blended-Learning-Kursen ist das Generieren von wiederverwendbaren Lerneinheiten (vgl. Erpenbeck/Sauter/Sauter, 2015: Kap. 2.2). Eine Erweiterung der im Rahmen dieser Arbeit erstellten Materialien wird daher dringend empfohlen, um das Lernerlebnis für die Studierenden optimal zu gestalten. Denkbar sind an dieser Stelle Audio- bzw. Video-Mitschnitte der Vorlesungen und/oder kurze Tutorials zu relevanten Themen. Auch sollte überlegt werden, welche durch die Studierenden erstellten Beiträge kommenden Gruppen zur Verfügung gestellt werden könnten.

<sup>62</sup> Gewöhnlich steht es in Blended-Learning-Kursen den Lernenden frei, wie sie das webbasierte Training und die damit verbundenen Gruppenaktivitäten organisieren. Im vorliegenden Fall empfiehlt es sich jedoch, feste Zeiträume vorzugeben, in denen die Studierenden das webbasierte Training bzw. Gruppenaktivitäten absolvieren. Das hängt vor allem damit zusammen, dass die Zielgruppe einen sehr vollen Stundenplan hat. Um Gruppenaktivitäten zu ermögli-



ning und Gruppenarbeiten zu absolvieren. Sie können dabei selbst entscheiden, ob sie sich während dieser Zeiträume mit ihrer Arbeitsgruppe an der Universität treffen oder online zusammenarbeiten.

Im neuen Kurskonzept wird der Leseprozess während des Selbststudiums durch webbasierte Aufgaben begleitet, die das Verständnis auf inhaltlicher und sprachlicher Ebene steuern und sichern.<sup>63</sup> Somit wird die Grundlage geschaffen, dass sich Studierende bei Kursbeginn auf inhaltlicher Ebene mit ihren Peers über den Roman austauschen und aktiv an Gruppenarbeiten teilnehmen können. Die Vorlesungen finden im neuen Konzept nicht mehr vor den Tutorien statt. Sie werden jeweils nach den Tutorien oder den WBT durchgeführt, d. h. die Tutorien werden genutzt, um die Vorlesungsinhalte sprachlich und inhaltlich vorzubereiten. Indem sich die Studierenden bereits vorab mit den Vorlesungsinhalten auf schriftlicher Ebene befassen, wird das Verstehen der gesprochenen Fremdsprache während der Vorlesung vorentlastet; der Lerneffekt verstärkt sich durch den Wechsel der Darstellungsform (vgl. Leisen, 2010: 36). Die Vorlesungen führen dementsprechend im neuen Kurskonzept nicht mehr neues Wissen ein, sondern fassen vielmehr die Ergebnisse aus allen Gruppenarbeiten zusammen und vertiefen mit Beispielen das von den Studierenden selbstständig Erarbeitete. Für die Dozent/innen bedeutet das, dass sie die Ergebnisse aus den Gruppenarbeiten kurz vor Beginn der Vorlesung aufbereiten und in die Präsentation integrieren müssen.

Auch die Lehrenden werden durch die Reduktion der Präsenztermine entlastet. Statt sieben Vorlesungen müssen nur noch vier gehalten werden; statt sieben Tutorien nur noch drei. Die anwesenheitsfreien Zeiten stehen den Dozent/innen bzw. Tutor/innen zur Verfügung, um mit den Studierenden online zu interagieren

---

chen, sollte daher vorab Verbindlichkeit geschaffen werden. Ähnlich wie im bestehenden Kurs – bisher wählen die Studierenden aus mehreren Terminen ein Tutorium aus –, könnten den Studierenden mehrere Zeiträume zur Wahl gestellt werden, in denen sie online arbeiten möchten. Die Gruppenbildung erfolgt unter Studierenden, die denselben Online-Zeitraum gewählt haben.

<sup>63</sup> Es empfiehlt sich, am Ende des zweiten Quartals mit den Studierenden einen Präsenztermin zu veranstalten und sie kurz in das neue Kurskonzept einzuführen. Dabei sollten sie einerseits den Roman in Druckform oder als E-Book erhalten. Andererseits sollten sie kurz in Moodle eingewiesen und auf die lesebegleitenden Aufgaben hingewiesen werden. Wichtig ist dabei, dass ihnen am Ende der Einführung bewusst ist, dass lesebegleitende Aufgaben *vor* Kursbeginn abzugeben sind und die Ergebnisse in das kontinuierliche Assessment einfließen. Dozent/innen und Tutor/innen sollten darüber hinaus frühzeitig Kontakt mit Studierenden aufnehmen, die zwei Wochen vor Kursbeginn noch keine lesebegleitenden Aufgaben absolviert haben.

(z. B. für Feedback, Motivation, Beantworten von Fragen, Begleitung der Arbeitsgruppen).

Das Assessment findet weiterhin kontinuierlich statt. Die Kurs-Endnote errechnet sich aus allen im Kurs erbrachten Einzelleistungen. Allerdings setzt das kontinuierliche Assessment in der Neukonzeption bereits während des Selbststudiums ein. Kursvorbereitende Aktivitäten<sup>64</sup> werden mit einer Gewichtung von 30 % in der Endnote berücksichtigt (vgl. ABBILDUNG 20). Das stellt einerseits sicher, dass die Studierenden den Roman auch tatsächlich vor Kursbeginn gelesen haben und mit der Lernplattform Moodle vertraut sind (beides Voraussetzungen für einen erfolgreichen Kurs). Andererseits wirkt sich das Assessment auf die Lesemotivation aus und macht den Leseprozess für die Studierenden bedeutsamer (vgl. Garrison/Vaughan, 2008: 100). Bewertet wird dabei nicht mehr nur summativ, sondern auch formativ. Neu ist auch, dass die Studierenden in den Bewertungsprozess einbezogen werden. Nach Gruppenarbeiten beurteilen sie sowohl sich selbst als auch ihre Peers. Wo möglich geschieht das Assessment computergestützt, sodass Dozent/innen und Tutor/innen zeitlich noch mehr entlastet werden und ihre Ressourcen für die Online-Betreuung des Blended-Learning-Kurses nutzen können. Die beiden vorgegebenen Prüfungstermine im November schließen das Semester ab.<sup>65</sup> Eine ausführliche Kursplanung findet sich im Anhang (siehe S. 126ff.).

<sup>64</sup> Zu den kursvorbereitenden Aktivitäten zählen auch zwei Lektionen während des Kurses, die der Vorbereitung von Gruppenarbeiten dienen.

<sup>65</sup> In der mündlichen und schriftlichen Abschlussprüfung beziehen sich jeweils ein Viertel der Prüfungsfragen auf Inhalte des Literaturkurses *Text* (vgl. Hahnfeld, 2015a: 12). Für die Berechnung der Kurs-Endnote sind beide Prüfungen jedoch irrelevant. In der Kursplanung werden die Termine und die dafür notwendigen Prüfungsmaterialien daher zwar aufgeführt. Sie werden jedoch im Rahmen dieser Arbeit nicht erstellt.



<b>Assessment: Gewichtung der Bereiche</b>	
Kursvorbereitung (Quiz, Lektionen)	30 %
Arbeit im Forum (Beiträge, Feedback, Diskussionen)	30 %
Gruppenarbeiten	30 %
Examen (Abschlusstests)	10 %

**Abbildung 20:** Gewichtung der benoteten Aktivitäten im Kurs

## 5 Fazit

Mit meiner Masterarbeit habe ich vor allem individuelle Lernziele verfolgt: Ich wollte das an den Universitäten Leipzig und Stellenbosch erworbene Fachwissen in die Praxis umsetzen, um einen Blended-Learning-Kurs zu entwickeln, der im Unterrichtsalltag eingesetzt werden kann. Dabei wollte ich Kenntnisse erwerben, die gegenwärtig von Lehrkräften auf dem Arbeitsmarkt gefordert werden. Diese individuellen Lernziele konnte ich erreichen. Während des mehrphasigen Projektverlaufs habe ich ein Curriculum mit detaillierten Kann-Beschreibungen erstellt, Primär- und Sekundärtexte analysiert, einen bestehenden traditionellen Kurs als Blended-Learning-Kurs neu konzipiert, darauf aufbauend komplette Kurs- und Testmaterialien entwickelt und diese für die Lernplattform Moodle optimiert. Der entstandene Kurs ist prinzipiell zum direkten Einsatz geeignet. Es handelt sich dabei jedoch um ein ungetestetes Konzept. Vor dem Praxiseinsatz sollte der Kurs daher mit Studierenden und Lehrkräften getestet und entsprechend optimiert werden. Gegebenenfalls sollte das Kursmaterial angepasst und/oder ergänzt werden.

Mit Abschluss des Projekts ist mir bewusst geworden, wie viel Arbeit die Entwicklung eines kompletten Kurses bedeutet. Um sich in ein Programm wie Moodle einzuarbeiten, muss man sich aus seiner Komfortzone begeben und willens sein, Neues zu lernen. Gerade am Anfang ist der Einsatz von Blended Learning mit einem erheblichen Mehraufwand verbunden. Es stellt sich die Frage, inwieweit Dozent/innen an Universitäten diese Arbeit neben ihren Unterrichts- und Forschungsverpflichtungen leisten können. In der Praxis erscheinen mir daher zwei Herangehensweisen sinnvoll, um den mit einer Kursumstellung verbundenen Arbeitsaufwand zu bewältigen: die schrittweise Überführung von traditionellen Kursen in Blended-Learning-Kurse oder die Überarbeitung von einzelnen Kursen im Team.

## Ausblick

Obwohl in der Fachliteratur der Nutzen von Blended-Learning-Kursen unstrittig scheint (vgl. Means et al., 2013), gibt es wenig Untersuchungen, die diesen Nutzen in einer direkten Gegenüberstellung messen. Vor dem Hintergrund des beträchtlichen Aufwands, die eine Kursumstellung erfordert, wäre es interessant, dieser Frage in einer weiterführenden Arbeit auf den Grund zu gehen. Vorstellbar wäre es, den vorliegenden Kurs einerseits traditionell und andererseits als Blended-Learning-Kurs zu unterrichten. Man könnte dabei in einem quantitativ-qualitativen Untersuchungsverfahren die Lernergebnisse messen sowie Studierende und Lehrende befragen. Eine Auswertung einer solchen Untersuchung wäre sicherlich ein wertvoller Beitrag in der andauernden Diskussion, was genau „gute“ Lernkonditionen und effektives Lernen konstituiert (vgl. McCarthy, 2016: 1).

## 6 Literatur

### 6.1 Primärliteratur

**Herrndorf, Wolfgang** (<sup>50</sup>2016 / 2010): *Tschick*. Berlin: Rowohlt.

**Herrndorf, Wolfgang** (2011): *Tschick*. Berlin: Rowohlt eBook.

### 6.2 Adaptionen

**Akin, Fatih** (Regie) (2016): *Tschick*. Spielfilm nach dem Roman von Wolfgang Herrndorf. DVD. Studiocanal. 89 Min.

**Herrndorf, Wolfgang** (2016): *Tschick*. Hörbuch – Ungekürzte Ausgabe. Gesprochen von Marius Clarén. Berlin: Argon Verlag, 378 Min. Erhältlich als Audio-CD und als Download.

**Herrndorf, Wolfgang** (2013): *Tschick*. Hörbuch – Gekürzte Ausgabe. Gesprochen von Hanno Koffler. Berlin: Argon Verlag, 296 Min. Erhältlich als Audio-CD und als Download.

**Herrndorf, Wolfgang** (2011): *Tschick*. Hörspiel. Gesprochen von Julian Greis, Constantin von Jascheroff und Effi Rabsilber. Berlin: Argon Verlag, 84 Min. Erhältlich als Audio-CD.

**Herrndorf, Wolfgang** (2013): *Tschick. In Einfacher Sprache*. Text in Einfacher Sprache von Andreas Lindemann. Münster: Spaß am Lesen Verlag.

**Herrndorf, Wolfgang** (2011): *Tschick*. Bühnenfassung von Robert Koall. Reinbek: Rowohlt Theater Verlag. (Erhältlich nur auf Anfrage!)

## 6.3 Sekundärliteratur

- Alammary, Ali / Sheard, Judy / Carbone, Angela** (2014): „Blended learning in higher education: Three different design approaches“. *Australasian Journal of Educational Technology* 30(4), 440-454. URL: <https://ajet.org.au/index.php/AJET/article/view/693/1061> [Stand: 7. Dezember 2017].
- Altmayer, Claus / Dobstadt, Michael / Riedner, Renate** (2014): „Literatur in sprach- und kulturbezogenen Lernprozessen im Kontext von DaF/DaZ. Eine Einführung in den Themenschwerpunkt“. *Deutsch als Fremdsprache* 1/2014, 3-10.
- Amstad, Toni** (1978): *Wie verständlich sind unsere Zeitungen?* Dissertation. Zürich: Studenten-Schreib-Service.
- Arens, Hans** (1965): *Verborgene Ordnung – Die Beziehungen zwischen Satzlänge und Wortänge in deutscher Erzählprosa von Barock bis heute*. Beihefte zur Zeitschrift *Wirkendes Wort* 11. Düsseldorf: Pädagogischer Verlag Schwann.
- Bachman, Lyle / Palmer, Adrian** (2010): *Language Assessment in Practice – Developing Language Assessments and Justifying their Use in the Real World*. Oxford: Oxford University Press.
- Bartels, Gerrit** (2010): „Tschick-Rezension: Endkomischer Roadroman“. *tagesspiegel.de* 13.10.2010. URL: <http://www.tagesspiegel.de/kultur/tschick-rezension-endkomischer-roadroman/1956422.html> [Stand: 11. Juli 2017].
- bdp – Bundeszentrale für politische Bildung** (o.J.): „Russlanddeutsche und andere postsozialistische Migranten“. *bpd.de*. URL: <http://www.bpb.de/gesellschaft/migration/kurzdossiers/252533/russlanddeutsche-und-andere-postsozialistische-migranten> [Stand: 24. Januar 2018].
- Bergerová, Hana** (2011): „Zum Lehren und Lernen von Praseologismen im DaF-Studium – Überlegungen zu Inhalten und Methoden ihrer Vermittlung anhand eines Unterrichtsmodells“. In: *Linguistik online* 47, 3/2011 URL: <https://bop.unibe.ch/linguistik-online/article/view/365/563> [Stand: 13. November 2017].

- Bertschi-Kaufmann, Andrea / Graber, Tanja** (2016): „Jugendliteratur und literarische Bildung“. In: Brüggemann, Jörn / Dehrmann, Mark-Georg / Standke, Jan (Hgg.): *Literarizität – Herausforderungen für Literaturdidaktik und Literaturwissenschaft*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag, 169-185.
- Bibliographisches Institut** (2017a): „Die längsten Wörter im Dudenkorpus“. *duden.de* URL: <https://www.duden.de/sprachwissen/sprachratgeber/Die-langsten-Worter-im-Dudenkorpus> [Stand: 16. November 2017].
- – – (2017b): „Durchschnittliche Länge eines deutschen Wortes“. *duden.de* URL: <https://www.duden.de/sprachwissen/sprachratgeber/Durchschnittliche-Lange-eines-deutschen-Wortes> [Stand: 16. November 2017].
- Braun, Michael** (2010): *Die deutsche Gegenwartsliteratur*. Stuttgart: UTB.
- Buchreport.de** (2017): „Wolfgang Herrndorf – Tschick“. *buchreport.de* URL: <https://www.buchreport.de/bestseller/buch/isbn/9783499256356.htm/> [Stand: 11. Juli 2017].
- Burwitz-Melzer, Eva** (2007): „Ein Lesekompetenzmodell für den fremdsprachlichen Literaturunterricht“. In: Bredella, Lothar / Hallet, Wolfgang (Hgg.): *Literaturunterricht, Kompetenzen und Bildung*. Trier: Wissenschaftlicher Verlag Trier, 127-157.
- Dale, Liz / Tanner, Rosie** (2012): *CLIL Activities: A Resource for Subject and Language Teachers*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Degler, Frank / Paulokat, Ute** (2008): *Neue Deutsche Popliteratur*. Paderborn: W. Fink.
- Deutscher Jugendliteraturpreis** (2011): „Preisträger 2011 – Jugendbuch: Wolfgang Herrndorf *Tschick*“. *djlp.jugendliteratur.org* URL: [http://www.djlp.jugendliteratur.org/2011/preistraeger\\_jugendbuch-16.html](http://www.djlp.jugendliteratur.org/2011/preistraeger_jugendbuch-16.html) [Stand: 19. Juni 2017].
- Dobstadt, Michael / Riedner, Renate** (2014): „Dann machen Sie doch mal etwas anderes.“ – Das Literarische im Deutsch als Fremdsprache-Unterricht

und die Kompetenzdiskussion“. In: Bernstein, Nils / Lerchner, Charlotte (Hgg.): *Ästhetisches Lernen im DaF-/DaZ-Unterricht: Musik - Kunst - Film - Theater - Literatur*. Göttingen: Göttinger Universitätsverlag, 17-31.

**Dobstadt, Michael / Riedner, Renate** (2016): „Eine ‚Didaktik der Literarizität‘ für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache“. In: Brüggemann, Jörn / Dehrmann, Mark-Georg / Standke, Jan (Hgg.): *Literarizität – Herausforderungen für Literaturdidaktik und Literaturwissenschaft*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag, 215-236.

**Dobstadt, Michael / Riedner, Renate** (2011): „Fremdsprache Literatur. Neue Konzepte zur Arbeit mit Literatur im Fremdsprachenunterricht“. *Fremdsprache Deutsch* 44/2011, 5-14.

**Dobstadt, Michael** (2009): „‚Literarizität‘ als Basiskategorie für die Arbeit mit Literatur in DaF-Kontexten. Zugleich ein Vorschlag zur Neuprofilierung des Arbeitsbereichs Literatur im Fach Deutsch als Fremdsprache“. *Deutsch als Fremdsprache* 1/2009, 21-30.

**Duden** (2017): *Die deutsche Rechtschreibung*. 27., völlig neu bearbeitete und erweiterte Auflage. Mannheim u. a.: Bibliographisches Institut & F.A. Brockhaus AG.

**Duden** (2009): *Die Grammatik*. 8., überarbeitete Auflage. Berlin: Bibliographisches Institut GmbH.

**Ebbens, Sibo / Ettekoven, Simon** (2009): *Effectief leren — Basisboek*. Groningen: Noordhoff.

**Ehlers, Swantje** (2010): „Literarische Texte im Deutsch als Fremd- und Zweitsprache-Unterricht“. In: Krumm, Hans-Jürgen et al. (Hgg.): *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache: ein internationales Handbuch*. Halbband 2. Berlin/New York: De Gruyter, 1530-1544.

**Encke, Julia** (2016): „Exit-Strategie – Herrndorfs Revolver“. *faz.net* 13.04.2016. URL: <http://www.faz.net/aktuell/feuilleton/wolfgang-herrndorfs-selbstmord-waffe-in-literaturarchiv-marbach->

14169286.html?printPageArticle=true#pageIndex\_2 [Stand: 7. Juni 2017].

**Erpenbeck, John / Sauter, Werner / Sauter, Simon** (2015): *E-Learning und Blended Learning – Selbstgesteuerte Lernprozesse zum Wissensaufbau und zur Qualifizierung*. E-Book. Wiesbaden: Springer Gabler.

**Europarat** (Hg.) (2001): *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen*. Berlin [u. a.]: Langenscheidt. URL: <http://www.goethe.de/z/50/commeuro/i0.htm> [Stand: 16. Juni 2017].

**Féry, Caroline** (2006): „Laute und leise Prosodie“. In: Blühdorn, Hardarik / Breindl, Eva / Waßner, Ulrich Hermann (Hgg.): *Text — Verstehen. Grammatik und darüber hinaus*. Berlin / New York: de Gruyter, 164-186. URL: [http://user.uni-frankfurt.de/~cfery/publications/Laute\\_und\\_leise\\_Prosodie.pdf](http://user.uni-frankfurt.de/~cfery/publications/Laute_und_leise_Prosodie.pdf) [Stand: 7. Juni 2017].

**Flesch, Rudolf** (o.J.): „How to Write Plain English“. [www.mang.canterbury.ac.nz](http://www.mang.canterbury.ac.nz). URL: [http://www.mang.canterbury.ac.nz/writing\\_guide/writing/flesch.shtml](http://www.mang.canterbury.ac.nz/writing_guide/writing/flesch.shtml) [Stand: 13. November 2017].

**Frank, Dirk** (2003): *Arbeitstexte für den Unterricht. Popliteratur*. Stuttgart: Reclam.

**Freud, Siegfried** (1905): *Der Witz und seine Beziehung zum Unbewussten*. Leipzig / Wien: Franz Deuticke. URL: [https://ia800500.us.archive.org/0/items/Freud\\_1905\\_Der\\_Witz\\_k/Freud\\_1905\\_Der\\_Witz\\_k.pdf](https://ia800500.us.archive.org/0/items/Freud_1905_Der_Witz_k/Freud_1905_Der_Witz_k.pdf) [Stand: 18. Januar 2018].

**Friebe, Holm** (2013): „Der Mann, der aus der Welt gefallen ist“. [welt.de](http://welt.de) 02.09.2013. URL: <https://www.welt.de/kultur/literarischewelt/article119601640/Der-Mann-der-aus-der-Welt-gefallen-ist.html> [Stand: 6. Oktober 2017].

**Fritsch, Anne** (2016): „Das Geheimnis von *Tschick*“. In: *Die Deutsche Bühne – Schauspiel, Tanz, Musiktheater* 06/16, 52-53.



- Fokke, Joel** (2013): „Nachruf Wolfgang Herrndorf – Schreiben gegen das Ende“. *zeit.de* 27.08.2013. URL: <http://www.zeit.de/kultur/literatur/2013-08/nachruf-wolfgang-herrndorf> [Stand: 7. Juni 2017].
- Garrison, D. Randy / Vaughan, Norman** (2008): *Blended Learning in Higher Education – Frameworks, Principles, and Guidelines*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Gathercole, Susan / Baddeley, Alan** (1993): *Working Memory and Language*. New York: Psychology Press.
- Genette, Gérard** (1997): *Paratexts – Thresholds of Interpretation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Graf-Gutfreund, Irmgard** (2013): „Internationalismen. Deutsch ist leicht!“ *graf-gutfreund.at*. URL: [http://www.graf-gutfreund.at/daf/01basics/basics\\_internationalismen.pdf](http://www.graf-gutfreund.at/daf/01basics/basics_internationalismen.pdf) [Stand: 13. November 2017].
- Grotjahn, Rüdiger / Kleppin, Karin** (2015): *Prüfen, Testen, Evaluieren. Deutsch Lehren Lernen, Band 7*. München: Goethe-Institut / Klett-Langenscheidt.
- Hahnfeld, Andrea** (2015a): *Curriculum für den Literaturkurs „Text“ – Teil des Moduls 278 im BA-Studiengang „Deutsche Sprache, Kultur und Literatur“ an der Universität Stellenbosch*. München: GRIN Verlag. URL: <http://www.grin.com/de/e-book/355229/curriculum-fuer-den-literaturkurs-text> [Stand: 9. Juni 2016].
- Hahnfeld, Andrea** (2015b): *Totgesagte leben länger. Das Pop-Phänomen im 21. Jahrhundert am Beispiel von Herrndorfs „Tschick“*. München: GRIN Verlag. URL: <http://www.grin.com/de/e-book/311000/totgesagte-leben-laenger-das-pop-phaenomen-im-21-jahrhundert-am-beispiel> [Stand: 9. Juni 2016].
- Hallet, Wolfgang / Neumann, Birgit** (Hrsg.) (2009): *Raum und Bewegung in der Literatur – Die Literaturwissenschaften und der Spatial Turn*. Bielefeld: transcript Verlag.

- Hecken, Thomas** (2013a): „Pop-Ästhetik“. *pop-zeitschrift.de* November 2013.  
URL: <http://www.pop-zeitschrift.de/wp-content/uploads/2013/12/aufsatz-hecken-pop-a%CC%88sthetik.pdf> [Stand: 19. Juni 2017].
- – – (2013b): „Pop-Konzepte der Gegenwart“. *Pop-Zeitschrift* 14.03.2013.  
URL: <http://www.pop-zeitschrift.de/2013/03/14/pop-konzepte-der-gegenwartvon-thomas-hecken14-3-2013/> [Stand: 19. Juni 2017].  
Zuerst erschienen in: *Pop. Kultur und Kritik*. Heft 1, Herbst 2012, 88-107.
- Herrndorf, Wolfgang** (o.J.): „Arbeit und Struktur“. *wolfgang-herrndorf.de*.  
URL: <http://www.wolfgang-herrndorf.de/> [Stand: 14. November 2017].
- Husmann, Wenke** (2016): „Tschick – Dieser Sommer ist ein ganzes Leben“. *zeit.de* 14.09.2016. URL: <http://www.zeit.de/kultur/film/2016-09/fatih-akin-tschick-film> [Stand: 11. Juli 2017].
- Iser, Wolfgang** (1994): *Der Akt des Lesens*. München: UTB.
- Köhler, Bruno** (2013): „Wie motiviert man Jungs zum Lesen?“. *lesen-in-deutschland.de* 29.08.2013. URL: <http://www.lesen-in-deutschland.de/html/content.php?object=journal&lid=1192> [Stand: 11. Juli 2017].
- Koppensteiner, Jürgen / Schwarz, Eveline** (2012): *Literatur im DaF/DaZ-Unterricht. Eine Einführung in Theorie und Praxis*. Wien: Praesens.
- Koppensteiner, Jürgen** (2001): *Literatur im DaF-Unterricht: eine Einführung in produktiv-kreative Techniken*. Wien: öbv und hpt.
- Kramsch, Claire** (2011): „Symbolische Kompetenz durch literarische Texte“. *Fremdsprache Deutsch* 44/2011, 35-40.
- Kramsch, Claire** (2006): „From Communicative Competence to Symbolic Competence“. *The Modern Language Journal* 90, 249-252.
- Kramsch, Claire / Huffmaster, Michael** (2008): „The Political Promise of Translation“. In: *Fremdsprachen Lehren und Lernen* 37, 283-297.
- Küpper, Heinz** (1984): *Illustriertes Lexikon der deutschen Umgangssprache*. Band 8. Stuttgart: Klett.

- Lackner, Elke** (2012): *Am Anfang steht der leere Kurs*. Online-Version. Graz: Akademie für Neue Medien und Wissenstransfer. URL: <http://unipub.uni-graz.at/obvugrfodok/download/pdf/1917439?originalFilename=true> [Stand: 7. Dezember 2017].
- Lahn, Silke / Meister, Jan Christoph** (2016): *Einführung in die Erzähltextanalyse*. Stuttgart: Metzler.
- Leisen, Josef** (2010): *Handbuch Sprachförderung im Fach: Sprachsensibler Fachunterricht in der Praxis*. Bonn: Virus Verlag.
- Lovenberg, Felicitas von** (2013): „Zum Tod Wolfgang Herrndorfs – Dieses Zuviel ist niemals genug“. *faz.net* 27.08.2013. URL: <http://www.faz.net/aktuell/feuilleton/buecher/zum-tod-wolfgang-herrndorfs-dieses-zuviel-ist-niemals-genug-12549002.html> [Stand: 7. Juni 2017].
- – – (2010): „Wolfgang Herrndorf: Tschick – Wenn man all die Mühe sieht, kann man sich die Liebe denken“. *faz.net* 15.10.2010. URL: [http://www.faz.net/aktuell/feuilleton/buecher/rezensionen/belletristik/wolfgang-herrndorf-tschick-wenn-man-all-die-muehe-sieht-kann-man-sich-die-liebe-denken-1613025.html?printPagedArticle=true#pageIndex\\_2](http://www.faz.net/aktuell/feuilleton/buecher/rezensionen/belletristik/wolfgang-herrndorf-tschick-wenn-man-all-die-muehe-sieht-kann-man-sich-die-liebe-denken-1613025.html?printPagedArticle=true#pageIndex_2) [Stand: 11. Juli 2017].
- Maier, Annette et. al.** (2016): „*Tschick* von Wolfgang Herrndorf: Der Jugendroman als Schullektüre“. *Das Campusmagazin*. Gesendet am Sonntag, 18.09.2016 um 15:35 auf BR5 aktuell, 23 Min. URL: <http://www.br.de/radio/b5-aktuell/sendungen/campusmagazin/tschick-herrndorf-jugendroman-schullektuere-100.html> [Stand: 11. Juli 2017].
- Maltzan, Carlotta von** (2014): „Zum Wert von ‚Kultur‘ und Literatur im Fremdsprachenunterricht: Beispiel Südafrika“. In: Altmayer, Claus et al. (Hrsg.): *Literatur in Deutsch als Fremdsprache und internationaler Germanistik – Konzepte, Themen, Forschungsperspektiven*. Tübingen: Stauffenburg Verlag, 42-51.

- Martínez, Matías / Scheffel, Michael** (2016): *Einführung in die Erzähltheorie*. München: C.H.Beck Verlag.
- Masuhara, Hitomi** (2013): „Materials for Developing Reading Skills“. In: Tomlinson, Brian (Hrsg.): *Developing Materials for Language Teaching*. London et al.: Bloomsbury, 365-389.
- Mattes, Wolfgang** (2011): *Methoden für den Unterricht*. Paderborn: Schöningh.
- McCarthy, Michael** (Hg.) (2016): *The Cambridge Guide to Blended Learning for Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- McElvany, Nele / Kortenbruck, Marthe / Becker, Michael** (2008): „Lesekompetenz und Lesemotivation – Entwicklung und Mediation des Zusammenhangs durch Leseverhalten“. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie* 22(3–4), 207–219.
- mdr.de** : „Hintergrundwissen: Die Sorben – Was? Wann? Warum?“ *mdr.de*. URL: <http://www.mdr.de/sorbisches-programm/rundfunk/artikel175852.html> [Stand: 6. Oktober 2017].
- Means, Barbara et al.** (2013): „The Effectiveness of Online and Blended Learning: A Meta-Analysis of the Empirical Literature“. *Teachers College Record* 115. URL: [https://www.sri.com/sites/default/files/publications/effectiveness\\_of\\_online\\_and\\_blended\\_learning.pdf](https://www.sri.com/sites/default/files/publications/effectiveness_of_online_and_blended_learning.pdf) [Stand: 23. April 2018].
- Mehisto, Peeter** (2012): „Criteria for producing CLIL learning material“. In: Encuentro 21, S. 15–33. URL: [http://www.unifg.it/sites/default/files/allegatiparagrafo/21-01-2014/mehisto\\_criteria\\_for\\_producing\\_clil\\_learning\\_material.pdf](http://www.unifg.it/sites/default/files/allegatiparagrafo/21-01-2014/mehisto_criteria_for_producing_clil_learning_material.pdf) [Stand: 29. Oktober 2015].
- Menke, André** (2010): *Die Popliteratur nach ihrem Ende. Zur Prosa Meineckes, Schamonis, Krachts in den 2000er Jahren*. Bochum: Posth Verlag.
- Möbius, Thomas** (2014): *Textanalyse und Interpretation zu Wolfgang Herrndorf Tschick*. Königs Erläuterungen, Band 493. E-Book-Ausgabe. Hollfeld: C. Bange.

- moodle.org** (2018a): „Grader report“. URL: [https://docs.moodle.org/34/en/Grader\\_report](https://docs.moodle.org/34/en/Grader_report) [Stand: 4. April 2018].
- – – (2018b): „Was ist Moodle?“. URL: [https://docs.moodle.org/34/de/Was\\_ist\\_Moodle](https://docs.moodle.org/34/de/Was_ist_Moodle) [Stand: 28. Februar 2018].
- Mueller, Jutta / Bahlmann, Jörg / Friederici, Angela** (2010): „Learnability of Embedded Syntactic Structures Depends on Prosodic Cues“. In: *Cognitive Science* 34, 338-349.
- Münschke, Frank** (o.J.): „Welcome to the Dollhouse“. *kinderundjugendmedien.de*. URL: <http://www.kinderundjugendmedien.de/index.php/filmkritiken/1827-welcome-to-the-dollhouse-todd-solondz-1995> [Stand: 14. November 2017].
- Mummert, Ingrid** (1984): „Literatur macht Spaß – auch in der Fremdsprache – Überlegungen zu einem kommunikativen Umgang mit fremdsprachiger Literatur“. In: Völker, Kristin / Häussermann, Ulrich / Hermann, Karin (Hgg.): *Literarische Texte in der Unterrichtspraxis I. Seminarbericht*. München: Goethe-Institut, 33-46.
- Nebe, Ursula** (1990): „Ist Textschwierigkeit messbar?“. In: *Deutsch als Fremdsprache* 6/1990, 350-356.
- Ohm, Udo / Kuhn, Christina / Funk, Herrmann** (2007): *Sprachtraining für Fachunterricht und Beruf. Fachtexte knacken – mit Fachsprache arbeiten*. Münster u. a.: Waxmann.
- Panagiotidis, Jannis** (2017): „Wer sind die Russlanddeutschen?“. *bpd.de* 13.07.2017. URL: <http://www.bpb.de/gesellschaft/migration/kurzdossiers/252535/wer-sind-die-russlanddeutschen> [Stand: 24. Januar 2018].
- Passig, Kathrin** (2011): „Im Gespräch: Wolfgang Herrndorf Wann hat es ‚Tschick‘ gemacht, Herr Herrndorf?“. *faz.net* 31.01.2011. URL: <http://www.faz.net/aktuell/feuilleton/buecher/autoren/im-gespraech-wolfgang-herrndorf-wann-hat-es-tschick-gemacht-herr-herrndorf-1576165.html> [Stand: 19. Juni 2016].

- Prüfer, Tillmann** (2015): „Die Kunst des Wolfgang Herrndorf“. *zeit.de* 05.06.2015. URL: <http://www.zeit.de/zeit-magazin/2015/21/wolfgang-herrndorf-schriftsteller-und-maler> [Stand: 7. Juni 2017].
- Schier, Carmen** (2014): „Ästhetische Bildung in DaF und im fremdsprachlichen Literaturunterricht als Grundlage für eine nachhaltige Allianz zwischen Denken und Empfinden“. In: Bernstein, Nils / Lerchner, Charlotte (Hrsg.) *Ästhetisches Lernen im DaF-/DaZ-Unterricht. Literatur – Theater – Bildende Kunst – Musik – Film*. Göttingen: Universitätsverlag, 3-17.
- Scholz, Eva-Maria** (2014): *Wolfgang Herrndorf Tschick. Lektüreschlüssel für Schülerinnen und Schüler*. E-Book-Ausgabe. Stuttgart: Reclam.
- Schulz, Renate** (1981): „Literature and Readability – Bridging the Gap in Foreign Language Reading“. In: *The Modern Language Journal* 65/1, 43-53.
- Spinner, Kaspar** (2016): „Empathie beim literarischen Lesen und ihre Bedeutung für einen bildungsorientierten Literaturunterricht“. In: Brüggemann, Jörn / Dehrmann, Mark-Georg / Standke, Jan (Hgg.): *Literarizität – Herausforderungen für Literaturdidaktik und Literaturwissenschaft*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag, 187-200.
- statista.com** : „Statistik-Lexikon: Definition für Anfänger – Mittelwert, Durchschnitt und Streuung“. *statista.com – Das Statistik-Portal*. URL: [https://de.statista.com/statistik/lexikon/definition/158/statistik\\_fuer\\_anfaenger\\_mittelwert\\_durchschnitt\\_und\\_streuung/](https://de.statista.com/statistik/lexikon/definition/158/statistik_fuer_anfaenger_mittelwert_durchschnitt_und_streuung/) [Stand: 14. November 2017].
- Stonn, Peter** (2016): „Schneller lesen lernen: Anleitung zum effizienten Lesen“. *improved-reading.de*. URL: <https://www.improved-reading.de/schneller-lesen-lernen-anleitung-zum-effizienten-lesen/> [Stand: 9. November 2017].
- South African Government** (2015): „Constitution of the Republic of South Africa, 1996 – Chapter 1: Founding Provisions“. URL: <http://www.gov.za/documents/constitution/chapter-1-founding-provisions#5> [Stand: 18. Januar 2018].

- Stevenson, Shawn** (2017): „The Science of Setting & Accomplishing Goals — With Guest Michael Hyatt“. *The Model Health Show*. Podcast. Episode 260. 69:43 Min. URL: <http://theshawnstevensonmodel.com/michael-hyatt/> [Stand: 16. April 2017].
- Strecker, Susanne / Bösel, Stephanie** (2017a): „Füllwörter – Blähwörter: Was sind Füllwörter?“ *schreiblabor.com*. URL: <http://www.schreiblabor.com/> [Stand: 13. November 2017].
- – – (2017b): „Füllwörter-Test“. *schreiblabor.com*. URL: <http://www.schreiblabor.com/fuellwoerter-test/> [Stand: 13. November 2017].
- – – (2017c): „Textanalyse“. *schreiblabor.com*. URL: <http://www.schreiblabor.com/textanalyse/> [Stand: 13. November 2017].
- Toivanen, Reetta** (2001): *Minderheitenrechte als Identitätsressource? – Die Sorben in Deutschland und die Saamen in Finnland*. Hamburg: LIT.
- Ursprung, Daniel** (2006): „Die Walachei als historische Region – Schnittstelle europäischer Verflechtungen an der Peripherie.“. In: Kahl, Thede / Metzeltin, Michael / Ungureanu, Mihai-Răzvan (Hrsg.): *Rumänien*. Wien / Berlin: LIT Verlag, 806-824. URL <http://www.daniel-ursprung.ch/pdf/walachei.pdf> [Stand: 18. Januar 2018].
- Vogt, Jochen** (2006): *Aspekte erzählender Prosa – Eine Einführung in die Erzähltechnik und Romantheorie*. München: Wilhelm Fink Verlag.
- Waltz, Klaus** (o.J.): „Willkommen im Tollhaus – Welcome to the Dollhaus“. *artehock.de*. URL: <http://www.artehock.de/film/text/kritik/w/wiimto.htm> [Stand: 14. November 2017].
- Weinelt, Nora** (2015): „Zum dialektischen Verhältnis der Begriffe ‚Held‘ und ‚Antiheld‘ – Eine Annäherung aus literaturwissenschaftlicher Perspektive“. *helden, heroes, héros – E-Journal zu Kulturen des Heroischen* Band 3.1 (2015), 15-22. URL: [https://www.sfb948.uni-freiburg.de/e-journal/ausgaben/012015/helden\\_heroes\\_heros\\_3\\_1\\_2015\\_weinelt](https://www.sfb948.uni-freiburg.de/e-journal/ausgaben/012015/helden_heroes_heros_3_1_2015_weinelt) [Stand: 24. Januar 2018].

- Wenk, Bruno** (2014): „Der Mehrwert von E-Books und deren Nutzung auf mobilen Geräten“. *Bibliotheksdienst* 48(6): 393–405. URL: <https://www.degruyter.com/view/j/bd.2014.48.issue-6/bd-2014-0052/bd-2014-0052.xml> [Stand: 6. Juni 2017].
- Wölke, Alexandra** (2014): *EinFach Deutsch – Unterrichtsmodell: Wolfgang Herrndorf – Tschick*. Paderborn: Schöningh Verlag.
- Wotjak, Barbara** (2005): „Routineformeln im Lernerwörterbuch“. In: Barz, Irmhild / Bergenholtz, Henning / Korhonen, Jarmo (Hrsg.): *Schreiben, Verstehen, Übersetzen, Lernen. Zu ein- und zweisprachigen Wörterbüchern mit Deutsch*. Frankfurt/M.: Peter Lang, 371-387.
- Zschirnt, Christiane** (2003): „Strukturell immer offen“. *taz.de* 16.06.2003. URL: <http://www.taz.de/!758392/> [Stand: 19. Juni 2017].
- Zschöckner, Tobias** (Hg.): „Sagen und Mythen – von Schlangen, Drachen und geborgten Sachen“. *sorbe.de*. URL: <http://www.sorbe.de/sagen-mythen.html> [Stand: 12. Juli 2017].



# Teil II

## Anhang

## 7 Basismaterialien für die Didaktisierung

### 7.1 Kursplanung im Detail

Die Kursplanung bildet einerseits die Grundlage für die Erstellung der Kursmaterialien. Andererseits stellt sie eine Übersicht über den Kursverlauf für Dozent/innen und Tutor/innen dar und sollte von diesen vorab gelesen werden. In der Kursplanung sind die Lerninhalte und Lernziele pro Kurswoche aufgeführt. Aus Platzgründen wurde hinsichtlich der Lernziele eine Auswahl getroffen. Die aufgeführten Lernziele können – in vereinfachter Form – auch den Studierenden zur Verfügung gestellt werden, damit sie das Erreichen der Lernziele pro Kurswoche selbst einschätzen können. Es werden teilweise weitere Lernziele erreicht. In diesen Fällen wird auf die entsprechenden Handlungsfelder aus dem Curriculum verwiesen, in denen die weiteren Lernziele zu finden sind (siehe Abbildung 21).

Aus der detaillierten Kursplanung geht auch hervor, welche Art von Feedback die Studierenden erhalten (computergestützt, durch die Lehrkraft, durch Peers, Selbstreflexion) und wie das Feedback in das kontinuierliche Assessment (Ass) einfließt:

**Teilnahme** bedeutet, dass eine Aktivität erfolgreich absolviert werden muss.

Wird sie nicht in allen vorgegebenen Teilen bearbeitet, zählt die jeweilige Aktivität als nicht bestanden. Das spiegelt sich in einer ungenügenden Note (5,0) für diese Aktivität im kontinuierlichen Assessment (Bereich: Teilnahme) wider.

**Note** bedeutet, dass eine Aktivität oder ein Prozess mittels eines Bewertungsrasters evaluiert wird. Eine benotete Aktivität (z. B. Gruppenarbeiten) kann aus mehreren Einzelaktivitäten bestehen, die erfolgreich absolviert werden



**Abbildung 21:** Handlungsfelder im Literaturkurs *Text* (vgl. Hahnfeld, 2015a: 35-52)

müssen (= Teilnahme). Ein Bewertungsraster kann dabei – abhängig von der Aktivität – ganz oder in Teilen von Peers, durch die/den Lernende/n selbst sowie Tutor/innen bzw. Dozent/innen ausgefüllt werden.

Kurskonzept im Detail																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																														
			Handlungsfelder										Feedback																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																	
Sozialform		Inhalte/Ziele	Kann-Beschreibung			Was tun die Studierenden?										Benötigte Materialien Aufgaben der Lehrkraft			C			L	P	S	Ass																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																					





Sozialform	Inhalte/Ziele	Kann-Beschreibung	Handlungsfelder										Was tun die Studierenden?	Benötigte Materialien Aufgaben der Lehrkraft	Feedback									
			A	B	C	D	E	F	G	H	I	J			C	L	P	S	Ass					
Vorlesung: Plenum (Präsenz)	<ul style="list-style-type: none"><li>Erzählte Zeit vs. Erzählzeit</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>Kann einer (vorentlasteten) Vorlesung zum Thema <i>Erzählte Zeit vs. Erzählzeit</i> folgen.</li></ul>									✓	<ul style="list-style-type: none"><li>Hören eine Vorlesung zum Thema <i>Erzählte Zeit vs. Erzählte Zeit</i>.</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>PowerPoint-Präsentation: <i>Erzählte Zeit vs. Erzählte Zeit</i></li><li>Textbeispiele: Hier sollten Textbeispiele aus den Gruppenarbeiten mit Nennung der Gruppe aufgegriffen und in die Präsentation integriert werden</li></ul>		✓				T					
Einzelarbeit (WBT)	<ul style="list-style-type: none"><li>Fachtext lesen</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>Kann sich den Fachtext (Auszug) selbstständig erarbeiten.</li><li>Kann das Gelesene mit Hilfe einer Organisationsstruktur inhaltlich und sprachlich kurz zusammenfassen (schriftlich).</li></ul>											<ul style="list-style-type: none"><li>Bearbeiten die vorentlastenden Aufgaben.</li><li>Verteilen die Leseaufgabe.</li><li>Lesen und hören ihren Textteil.</li><li>Fassen ihren Textteil schriftlich kurz zusammen, indem sie das Arbeitsblatt bearbeiten.</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>Vorentlastende Aufgaben</li><li>Gruppenaufgabe: Fachtext <i>Erzähler und Erzählperspektive</i></li><li>Arbeitsblatt zum den jeweiligen Textabschnitten (graphische Organisation)</li><li>Audio: Fachtext (Teile &amp; komplett)</li><li>Bewertungsraster (inkl. Peer-Review)</li></ul>							T			
Gruppenarbeit (WBT)	<ul style="list-style-type: none"><li>Fachtext zusammenfassen</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>Kann den Gruppenmitgliedern den gelesenen Textteil erklären.</li><li>Kann Fragen zum Fachtext stellen und beantworten.</li><li>Kann sich Notizen zu Textteilen machen, die er/sie nicht selbst gelesen hat.</li><li>Kann bei Verständnisproblemen die KOPING-Gruppe um Hilfe bitten.</li></ul>											<ul style="list-style-type: none"><li>Erklären den Gruppenmitgliedern, was in ihrem Textteil stand.</li><li>Stellen und beantworten Fragen.</li><li>Machen sich Notizen.</li><li>Tauschen sich mit der KOPING-Gruppe aus, indem sie die Nachrichten- oder Chat-Funktion auf Moodle nutzen.</li></ul>					✓			T			
Gruppenarbeit (WBT)	<ul style="list-style-type: none"><li>Gruppenergebnisse präsentieren &amp; auswerten</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>Kann eine verständliche Zusammenfassung des Fachtexts (ganzer Text) erstellen, dabei die wichtigsten Begriffe kurz erklären und diese Zusammenfassung online verfügbar machen.</li><li>Kann ein Beispiel im Roman <i>Tschick</i> finden, um die Erzählperspektive zu illustrieren.</li><li>Kann Beispiele aus dem Roman <i>Tschick</i> korrekt zitieren.</li><li>Kann den Prozess und die Ergebnisse der Gruppenarbeit anhand von Kriterien bewerten.</li></ul>											<ul style="list-style-type: none"><li>Erstellen eine übersichtliche, verständliche Zusammenfassung des ganzen Fachtextes.</li><li>Erklären wichtige Begriffe.</li><li>Reichen Arbeitsergebnisse online ein.</li><li>Finden Beispiele für die Erzählperspektive im Roman <i>Tschick</i>.</li><li>Bewerten die Gruppenprozesse (Selbst- und Peer-Review), erhalten online Feedback von der Lehrkraft, bevor der nächste Termin stattfindet.</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>Forum-Aufgabe: Erzähler und Erzählperspektive</li><li>Zusammenfassung der Ergebnisse der Gruppenarbeiten: Aufbereitung der Zusammenfassung als PowerPoint-Präsentation</li><li>Auswertung und Feedback zu den Gruppenarbeiten und -prozessen (Ende Kurswoche 3)</li></ul>			✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	N
Gruppenarbeit (WBT)	<ul style="list-style-type: none"><li>Beiträge kommentieren</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>Kann die Beiträge einer anderen Gruppe kommentieren.</li><li>Kann auf Kommentare zum eigenen Beitrag angemessen reagieren.</li><li>Kann Fragen zu eigenen Beiträgen schriftlich beantworten.</li></ul>											<ul style="list-style-type: none"><li>Kommen sie kurz den Beitrag einer anderen Gruppe.</li><li>Reagieren auf die Kommentare, die zu ihrem eigenen Beitrag gemacht wurden.</li><li>Beantworten Fragen zum Fachtext schriftlich.</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>Feedback (inhaltlich/motivierend) auf Kommentare</li></ul>				✓	✓			N		

Sozialform	Inhalte/Ziele	Kann-Beschreibung	Handlungsfelder										Was tun die Studierenden?	Benötigte Materialien Aufgaben der Lehrkraft	Feedback																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																									
			A	B	C	D	E	F	G	H	I	J			C	L	P	S	Ass																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																					
Vorlesung: Plenum (Präsenz)	• Erzähler und Erzählperspektive	• Kann einer (vorentlasteten) Vorlesung zum Thema <i>Erzähler und Erzählperspektive</i> folgen.												• Hören eine Vorlesung zum Thema <i>Erzähler und Erzählperspektive</i> .	• PowerPoint-Präsentation: <i>Erzähler und Erzählperspektive</i> (inkl. Beantwortung der Frage: Woran erkennt man sprachlich, dass in Textbeispiele: Hier sollten Textbeispiele aus den Gruppenarbeiten mit Nennung der Gruppe aufgegriffen und in die Präsentation integriert werden..	✓																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																								



Sozialform	Inhalte/Ziele	Kann-Beschreibung	Handlungsfelder										Was tun die Studierenden?	Benötigte Materialien Aufgaben der Lehrkraft	Feedback																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																					
			A	B	C	D	E	F	G	H	I	J			C	L	P	S	Ass																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																	
Vorlesung: Plenum (Präsenz)	• Symbolische Kompetenz	• Kann einer (vorentlasteten) Vorlesung zum Thema <i>Symbolische Kompetenz</i> folgen.											• Hören eine Vorlesung zum Thema <i>Symbolische Kompetenz</i> .	• PowerPoint-Präsentation: <i>Symbolische Kompetenz</i> (inkl. Walachai-Missverständnis) • Textbeispiele: Hier sollten Textbeispiele aus den Gruppenarbeiten mit Nennung der Gruppe aufgegriffen und in die Präsentation integriert werden.																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																						

Kurswoche 5

	Sozialform	Inhalte/Ziele	Kann-Beschreibung	Handlungsfelder											Was tun die Studierenden?	Benötigte Materialien Aufgaben der Lehrkraft	Feedback					
				A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	C			L	P	S	Ass		
Kurswoche 6	Vorlesung: Plenum (Präsenz)	<ul style="list-style-type: none"><li>• Popliteratur</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Kann einer (vorentlasteten) Vorlesung zum Thema Popliteratur folgen und sich mit Hilfe eines vorstrukturierten Arbeitsblattes Notizen machen.</li></ul>						✓						<ul style="list-style-type: none"><li>• PowerPoint-Präsentation: <i>Popliteratur</i> (inkl. Walachai-Missverständnis)</li><li>• Textbeispiele: Hier sollten Textbeispiele aus den Gruppenarbeiten mit Nennung der Gruppe aufgegriffen und in die Präsentation integriert werden.</li></ul>		✓					T
	Gruppenarbeit/ Einzelarbeit (WBT)	<ul style="list-style-type: none"><li>• Kreative Wahlaufgabe</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Kann eine produktive Wahlaufgabe zum Roman <i>Tschick</i> schriftlich oder mündlich bearbeiten.</li><li>• Kann eine Checkliste nutzen, um sein/ihr Arbeitsergebnis zu selbstständig zu verbessern.</li></ul>	✓										<ul style="list-style-type: none"><li>• Wählen eine produktive Aufgabe und bearbeiten diese.</li><li>• Nutzen die Checkliste, um ihr Arbeitsergebnis selbstständig zu verbessern.</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Wahlaufgaben: Kreativ-produktiv</li><li>• PDF: Checkliste</li></ul>			✓				T

Sozialform	Inhalte/Ziele	Kann-Beschreibung	Handlungsfelder										Was tun die Studierenden?	Benötigte Materialien Aufgaben der Lehrkraft	Feedback															
			A	B	C	D	E	F	G	H	I	J			C	L	P	S	Ass											
Kurswoche 7	Einzelarbeit (WBT)	<ul style="list-style-type: none"><li>Kreative Wahlaufgabe</li></ul>	Zeitraum, in dem alle Studierenden die kreative Wahlaufgabe weiter bearbeiten können.										<ul style="list-style-type: none"><li>Arbeiten an ihrer kreativ-produktiven Wahlaufgabe.</li><li>Nutzen die Checkliste, um ihr Arbeitsergebnis selbstständig zu verbessern.</li><li>Laden ihr Arbeitsergebnis im Diskussionsforum hoch.</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>Aktivität: Diskussionsforum</li><li>Bewertungsraster (inkl. Selbstevaluation)</li></ul>														T		
	Einzelarbeit (WBT)	<ul style="list-style-type: none"><li>Feedback geben</li></ul>	Kann Feedback geben und dabei die Feedbackregeln anwenden.										<ul style="list-style-type: none"><li>Geben Feedback auf das Arbeitsergebnis eines Peers.</li></ul>									✓							T	
	Einzelarbeit (WBT)	<ul style="list-style-type: none"><li>Arbeitsergebnis optimieren</li><li>Lernziele bewusst machen</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>Kann Feedback nutzen, um eigene Arbeitsergebnisse zu optimieren.</li><li>Kann den Prozess und die Ergebnisse der kreativen Wahlaufgabe anhand von Kriterien bewerten.</li><li>Kann in einer Umfrage einschätzen, ob/er sie die Lernziele des Kurses erreicht hat.</li></ul>										<ul style="list-style-type: none"><li>Geben Feedback auf das Arbeitsergebnis eines Peers.</li><li>Nutzen Feedback, um eigenes Arbeitsergebnis zu optimieren.</li><li>Beurteilen ihr eigenes Arbeitsergebnis anhand des Bewertungsrasters.</li><li>Reichen Arbeitsergebnis und Bewertungsraster zur Benotung ein.</li><li>Nehmen an einer Umfrage zum Kursverlauf teil und geben Feedback.</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>Hand-in: Kreative Aufgabe</li><li>Umfrage: Lernziele &amp; Feedback</li><li>Bewertung der kreativen Aufgabe anhand des Bewertungsrasters (unter Berücksichtigung der Selbstevaluation)</li><li>Aufbereitung des Feedbacks aus der Umfrage als PowerPoint-Präsentation</li></ul>	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	N	
Vorlesung: Plenum (Präsenz)	<ul style="list-style-type: none"><li>Arbeitsergebnisse präsentieren &amp; Kursabschluss</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>Kennt die Lernziele und weiß, ob und inwieweit diese als Gruppe erreicht wurden.</li></ul>										<ul style="list-style-type: none"><li>Präsentation ausgewählter Arbeitsergebnisse (kreativ-produktiv)</li><li>Kursrückblick &amp; Zusammenfassung</li><li>Übersicht über die Lernziele und inwieweit sie von der Gruppe erreicht wurden</li><li>Motivation &amp; Lob der Gruppe</li></ul>													✓	✓				T

Sozialform		Inhalte/Ziele	Kann-Beschreibung	Handlungsfelder											Was tun die Studierenden?	Benötigte Materialien Aufgaben der Lehrkraft	Feedback																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																		
				A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	C			L	P	S	Ass																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																															
Schriftliche Prüfung: Einzelarbeit (Präsenz)	Wissens- und Kompetenzüber- prüfung	<ul style="list-style-type: none"><li>Kann Fragen zu inhaltlichen und sprachlichen Aspekten des Roman in einfachen Worten schriftlich beantworten.</li><li>Kann das im Kurs erarbeitete literaturwissenschaftliche Wissen anwenden, um eine Textstelle zu analysieren und/oder es an einer Textstelle zu verdeutlichen.</li></ul>								✓																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																									

## 7.2 Zugangsdaten zum Moodle-Kurs

Der Moodle-Kurs *Tschick – Literaturkurs* kann auf der Moodle-Plattform eingesehen werden. Befolgen Sie beim Login folgende Schritte:

- Gehen Sie auf <https://alles-mit-deutsch.moodlecloud.com/login/index.php>
- Geben Sie den Anmeldenamen (**examiner-stellenbosch**) und das Kennwort (**masterarbeit2018-user1**) ein. Achten Sie auf die Schreibweise!
- Klicken Sie auf Login. Sie gelangen auf das Dashboard.
- Klicken Sie in der Navigation (linkes Menü) auf Kurse.
- Klicken Sie in der Mitte auf *Tschick – Literaturkurs*. Sie befinden sich jetzt im Kursraum. In Ihrer Rolle als Teilnehmer/in können Sie die Kursinhalte durchklicken. Einige Inhalte sind nicht zugänglich.

### Wichtige Anmerkungen:

- Bitte ändern Sie das Passwort nicht.
- Achtung: Die einzelnen Aktivitäten bedingen sich großteils. Das heißt: Um eine Aktivität anschauen zu können, muss zuerst die bedingende Aktivität absolviert werden.

## 7.3 Inhaltsangabe

Die vorliegende Inhaltsgabe dient vornehmlich dem Zweck, dass sich zukünftige Lehrkräfte einen schnellen, umfassenden Überblick über den Roman verschaffen können. Dazu wurden die drei Handlungsteile farblich differenziert. Der Hauptteil (Kapitel 5-45) ist darüber hinaus unterteilt in die Ereignisse vor dem Roadtrip (dunkelgrün) und während des Roadtrips (hellgrün). Jedes Kapitel wurde kurz zusammengefasst. Zur schnelleren Orientierung im Buch wurden die – im Roman lediglich nummerierten Kapitel – mit einer Überschrift versehen, die jeweils den zentralen Aspekt eines Kapitels auf den Punkt bringt und so ein zielgerichtetes Nachschlagen ermöglicht.

Die Inhaltsangabe bietet darüber hinaus eine Übersicht über die zahlreichen im Roman vorkommenden Figuren. Zur besseren Unterscheidung sind sie in zwei Gruppen unterteilt: aktive und erwähnte Figuren. Zu den aktiven Figuren zählen erlebende bzw. handelnde Figuren sowie Figuren mit Redeanteil. Als erwähnte Figuren werden diejenigen kategorisiert, über die Maik während seiner Retrospektive lediglich spricht.

In der letzten Spalte der Inhaltsangabe sind die wichtigsten Themen des Kapitels sowie einige Unterrichtsideen gelistet. Es handelt sich dabei um eine textnahe Themenauswahl, die für die weitere Materialentwicklung genutzt und von zukünftigen Lehrkräften nach eigenem Ermessen ergänzt werden kann.

Herrndorf: Tschick — Inhaltsangabe

<p><b>aktive Figuren:</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>• Maik Klingenberg</li><li>• Horst (älterer Polizist)</li><li>• jüngerer Polizist</li></ul> <p><b>erwähnte Figuren:</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>• Tschick</li><li>• Tatjana Covic</li><li>• Wolkow (Sportlehrer)</li><li>• Natalie, Lena, Kimberley</li></ul>	<p><b>Kapitel 1 — Maik fällt in Ohnmacht (7-11)</b></p> <p><b>Ort: Station der Autobahnpolizei</b></p> <p>Maik Klingenberg sitzt in der Station der Autobahnpolizei, in der es nach Blut und Kaffee riecht, und wird verhört. Er hat soeben erfahren, dass man bereits mit vierzehn und nicht erst mit fünfzehn Jahren strafmündig ist. Er hat sich deswegen in die Hosen gepinkelt. Maik deutet an, dass er gemeinsam mit Tschick, der auf einem Bein humpelnd entkommen konnte und den er nicht verpetzen möchte, etwas Schlimmes angestellt hat. Dann erzählt Maik von Tanja Covic, die er für die schönste Frau der Welt hält und ohne die er jetzt nicht in der Station der Autobahnpolizei sitzen würde. Er überlegt, ob er einen Anwalt braucht, ob er sich schuldig fühlen und Reue zeigen sollte, stellt aber fest, dass er gar nichts fühlt. Das Einzige, das Maik fühlt, ist Schwindel. Als er sich an seiner Wade kratzen möchte, kleben Schleim und Blut an seiner Hand. Er zieht sein Hosenbein hoch, um nachzusehen, und stellt fest, dass seine Wade fehlt. Er fällt in Ohnmacht.</p>	<p><b>Themen:</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>• Strafmündigkeit</li></ul>
<p><b>aktive Figuren:</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>• Maik</li><li>• Arzt 1</li><li>• Krankenschwester 1</li><li>• unbekannter Polizist</li><li>• Arzt 2</li><li>• Krankenschwester 2</li></ul> <p><b>erwähnte Figuren:</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>• Vater</li></ul>	<p><b>Kapitel 2 — Maik wacht im Krankenhaus auf (12-14)</b></p> <p><b>Ort: Krankenhaus</b></p> <p>Maik wacht im Krankenhaus wieder auf. Während er feststellt, dass sich seine Beine nackt und sauber anfühlen, schreit ein Arzt erst die Krankenschwester und dann einen Polizisten an. Maik, dem man — wie er später erfährt — Valium gespritzt hat, schläft glücklich wieder ein. Beim zweiten Aufwachen untersucht ihn ein zweiter Arzt, begleitet von einer zweiten Krankenschwester, und fragt ihn, wie es ihm gehe und ob er wisse, wer er sei. Maik kann ihm allerdings nicht antworten. Er bekommt erneut Tabletten und schläft wieder ein.</p>	
<p><b>aktive Figuren:</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>• Maik</li><li>• Hanna (Krankenschwester)</li></ul>	<p><b>Kapitel 3 — Krankenschwester Hanna (15-18)</b></p> <p><b>Ort: Krankenhaus</b></p> <p>Maik stellt fest, dass es ihm im Krankenhaus gefällt. Vor allem wegen der jungen und freundlichen Krankenschwestern, deren Unterwäsche durch die weißen Kittel durchscheint. Seine Lieblingskrankenschwester Hanna, die täglich zum Verbandwechseln kommt und sich jeden Tag einen neuen Namen für ihn ausdenkt, schätzt Maik wegen ihrer „normalen Unterwäsche“ und weil er mit ihr „richtige Erwachsenengespräche“ führen kann.</p>	
<p><b>aktive Figuren:</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>• Maik</li><li>• Arzt</li></ul>	<p><b>Kapitel 4 — Gespräch mit dem Arzt (17-20)</b></p> <p><b>Ort: Krankenhaus</b></p> <p>Maik erfährt vom Arzt, dass der Muskel seiner Wade nachwächst und wohl eine Narbe bleiben wird. Der Arzt versucht zu scherzen und sagt, dass die Mädchen Narben toll fänden. Als Maik das Bett verlassen kann, bittet ihn der Arzt in sein Sprechzimmer und will Näheres zu seinen Verletzungen wissen. Vor allem die Kopfverletzung, die sich Maik auf der Polizeistation zugezogen hat, interessiert ihn. Maik braucht eine Weile, um zu verstehen, dass der Arzt wissen möchte, ob er von der Polizei geschlagen wurde. Maik versichert dem Arzt, dass er sich seinen Kopf beim Sturz vom Stuhl verletzt habe und die Polizisten sehr freundlich zu ihm gewesen seien. Anschließend fragt ihn der Arzt, wohin er eigentlich wollte. Als Maik „in die Walachai“ antwortet, versteht ihn der Arzt nicht und fragt „Wo soll das sein?“</p>	<p><b>Themen:</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>• Polizeigewalt</li></ul>
<p><b>aktive Figuren:</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>• Maik</li></ul> <p><b>erwähnte Figuren:</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>• Paul</li><li>• Tatjana</li></ul>	<p><b>Kapitel 5 — Warum Maik nie einen Spitznamen hatte (21-23)</b></p> <p><b>Ort: Schule</b></p> <p>Maik erzählt, dass er an der Schule — abgesehen von der Zeit, als man ihn mal kurz Psycho nannte — nie einen Spitznamen hatte. Er philosophiert darüber, wieso das so sei, und befürchtet, dass es daran liegt, dass er langweilig ist und keine Freunde hat. Man erfährt, dass sein Kindergartenfreund Paul weggezogen ist, sich nach der Trennung seiner Eltern stark verändert hat und Maik ihn seit drei Jahren nicht mehr gesehen hat. Maik berichtet, dass er seitdem niemanden mehr kennengelernt hat, weil er Schwierigkeiten damit hat, sich mit neuen Menschen anzufreunden. Dieses sei für ihn aber erst zum Problem geworden, als er sich in der siebten Klasse in Tatjana Covic, ein Mädchen aus seiner Klasse, verliebte.</p>	<p><b>Themen:</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>• Freundschaft</li><li>• familiäre Probleme (Scheidung)</li><li>• Kontaktschwierigkeiten</li><li>• Einsamkeit</li><li>• Pubertät</li><li>• erste Liebe</li></ul>

Herrndorf: *Tschick* — Inhaltsangabe

<p><b>aktive Figuren:</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>• Maik</li></ul> <p><b>erwähnte Figuren:</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>• Frank, Stöbke, der Nazi (Klassenkameraden)</li><li>• Schümann (Deutschlehrer)</li><li>• Wilhelm Brefeld (Grundschullehrer)</li><li>• Vater</li><li>• Mutter</li><li>• Svenja (Klassenkameradin)</li><li>• Frau Weber, Frau Osterhun, Herr Schuback (Tenniskameraden der Mutter)</li><li>• Therapeut (der Mutter)</li></ul>	<p><b>Kapitel 6 — Die Reizwortgeschichte, die Maik zu Psycho werden lässt (24-52)</b></p> <p><b>Orte: Schule, im Keller zuhause, Tennisclub</b></p> <p>Maik berichtet, wie es dazu kam, dass man ihn in der sechsten Klasse Psycho genannt hat: Im Deutschunterricht sollte er eine Reizwortgeschichte mit den Wörtern „Urlaub“, „Wasser“, „Rettung“ und „Gott“ schreiben. Die Reizwörter lösen in Maik eine Assoziationskette aus, an der er die Leser teilhaben lässt. Er erzählt davon, dass er länger nicht mehr in Urlaub sei und dass er den Sommer vor der sechsten Klasse allein im Keller saß und Bumerangs geschnitzt habe. Eigentlich sei er den ganzen Sommer allein gewesen, weil sein Vater, der seinen „Bankrott vorbereitete“, von Gläubigern zu Gläubigern gefahren sei und seine Mutter auf der Beautyfarm, die in Wahrheit eine Entzugsklinik war, gewesen sei. Maik schreibt in seiner humoristischen Reizwortgeschichte über den Aufenthalt seiner Mutter in der Entzugsklinik und die Therapiemethoden dort. Als Maik die Geschichte vor der Klasse vorliest, wird viel gelacht, weshalb er zuerst glaubt, dass sie ein großer Erfolg sei. Danach wird er jedoch von seinem Deutschlehrer, Herr Schümann, dafür gerügt — und erhält von seinen Mitschülern den Spitznamen „Psycho“.</p>	<p><b>Themen:</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>• emotionale Vernachlässigung</li><li>• Alkoholismus</li></ul>
<p><b>aktive Figuren:</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>• Maik</li><li>• André Langin</li></ul> <p><b>erwähnte Figuren:</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>• „Türk“ aus der Parallelklasse“ (T: 33)</li><li>• Tatjana</li><li>• Andrés Vater</li><li>• Patrick, Laura, Marie (Klassenkameraden)</li></ul>	<p><b>Kapitel 7 — André kommt in die Klasse und Maik heißt wieder Maik (33-35)</b></p> <p><b>Ort: Schule</b></p> <p>Maik erzählt, wie der „schöne André“ Langin, der sitzengeblieben war, in seine Klasse kam, und dass er ihn „vom ersten Moment an wahnsinnig gehasst“ hat. André, der in Maiks Straße wohnt und dessen Vater FDP-Politiker ist, war sofort bei allen Mädchen beliebt — auch mit Tatjana hat er geflirtet, was Maik besonders missfiel. Bei einem Ausflug stellt André, der erst eine Woche in der Klasse ist, fest, dass Maik eigentlich „total langweilig“ ist und fragt sich, warum „die Schlaftablette eigentlich Psycho“ heißt. Laura und Marie, zwei Mädchen aus Maiks Klasse, hören Andrés Bemerkung und lachen. Die Episode führt dazu, dass Maik seinen Spitznamen wieder los ist, wieder Maik genannt wird und Maik alles schlimmer als zuvor findet.</p>	<p><b>Themen:</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>• Außenseitertum</li></ul>
<p><b>aktive Figuren:</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>• Maik</li></ul> <p><b>erwähnte Figuren:</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>• Frau Beilcke (Sportlehrerin der Mädchen)</li><li>• Wolkow (Sportlehrer der Jungen)</li><li>• Hans (der Nazi), Tatjana, Natalie, Heckel, Kevin, Patrick, André (Klassenkameraden)</li></ul>	<p><b>Kapitel 8 — Der Hochsprungwettbewerb (36-40)</b></p> <p><b>Ort: Schule</b></p> <p>Maik erzählt von einem Hochsprung-Wettbewerb im Frühjahr, bei dem er Schulkord gesprungen ist. Er philosophiert darüber, wie unterschiedlich die Sportstunde der Mädchen und die der Jungen aussieht. Dann hat er Mitleid mit seinem Mitschüler Heckel, der aufgrund seiner Streichholzbeine nicht über die Latte kommt und dafür ausgelacht wird. Maik wundert sich darüber, dass Heckels Legasthenie im Deutschunterricht dazu führt, dass nur Inhalt und Stil zählen, er aufgrund seiner Beine aber auch „Hochsprung-Legastheniker“ ist, worauf im Sportunterricht jedoch keine Rücksicht genommen wird. Maik versucht die zuschauenden Mädchen, vor allem Tatjana, mit seinen Hochsprungkünsten zu beeindrucken. Während jedoch alle André und — als dieser ausscheidet — Kevin anfeuern, bekommt keines der Mädchen Maiks Sprung mit. Maik ist frustriert und fragt sich, warum das so ist.</p>	<p><b>Themen:</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>• Trauma Sportunterricht</li><li>• Pubertät</li></ul>
<p><b>aktive Figuren:</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>• Maik</li><li>• Tschick</li><li>• Wagenbach</li></ul> <p><b>erwähnte Figuren:</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>• Kallenbach, Kevin (Mitschüler)</li><li>• Frau Pechstein (Lehrerin)</li><li>• Gruppe von Oberstufenschülern, die Tschick mobben</li></ul>	<p><b>Kapitel 9 — Tschick kommt in die Klasse (41-49)</b></p> <p><b>Ort: Schule</b></p> <p>Maik berichtet von dem Tag (nach Ostern), an dem Tschick von Wagenbach in die Klasse gebracht wurde. Er schildert den äußeren Eindruck (schmuddelig), dass er eine Alkoholfahne hatte und er ihn spontan für ein Arschloch hielt. Während der Geschichtslehrer Wagenbach Tschick vorstellt und kurz seinen Lebens- und Bildungsweg beschreibt, zeigt sich, dass Maik ihn für seine Coolness auch bewundert. Besonders beeindruckt ihn die Situation auf dem Parkplatz, als Tschick einem älteren Schüler, der ihn schikanieren, „mit drei Sätzen komplett den Stecker“ (49) zieht.</p>	<p><b>Themen:</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>• Geschichte: Deutschrussen</li><li>• Migration</li><li>• Schulsystem in Deutschland</li><li>• Alkoholismus</li><li>• Stereotypen: Russen (T:48)</li></ul>



<b>aktive Figuren:</b> <ul style="list-style-type: none"><li>• Maik</li><li>• Tschick</li><li>• Strahl, Mathelehrer</li><li>• Lukas, Mitschüler, Mathe-Ass</li><li>• Kevin, Mitschüler, Mathe-Ass</li><li>• Patrick, Mitschüler</li><li>• Julia, Mitschülerin</li></ul>	<b>Kapitel 10 — Der Mathetest und Tschick kippt vom Stuhl (50-52)</b> <p><b>Ort: Schule</b></p> <p>Maik erinnert sich an daran, wie sie die erste Mathearbeit zurück bekamen. Er berichtet darüber, wie streng der Mathelehrer benotet und dass er sich, weil er gut in Mathe ist, Hoffnungen auf die Eins macht. Als der Mathematiklehrer Strahl Tschick das Heft zurück gibt, spricht er eindringlich mit ihm. Sagt ihm, dass er Bescheid geben solle, wenn er an seiner alten Schule etwas noch nicht durchgenommen hatte und er den Stoff nachholen müsse. Tschick nickt und fällt vom Stuhl. Es stellt sich heraus, dass er den ganzen Tag noch nichts gegessen hatte und besoffen war. Er wird nach Hause geschickt. In den folgenden Wochen stellt Maik fest, dass Tschick immer dann gute Noten in Mathe schreibt, wenn er nüchtern ist: Seine schlechten Noten haben mit seinem Alkoholkonsum zu tun. Er wird noch häufiger nach Hause geschickt, darüber hinaus unternimmt die Schule allerdings nicht viel.</p>	<b>Themen:</b> <ul style="list-style-type: none"><li>• Schulsystem (Benotung)</li><li>• PISA</li></ul>
<b>aktive Figuren:</b> <ul style="list-style-type: none"><li>• Maik</li><li>• Tschick</li><li>• Herr Kaltwasser (Deutschlehrer)</li></ul> <p><b>erwähnte Figuren:</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>• Herr Wagenbach</li><li>• Tatjana</li><li>• Anja (Mitschülerin)</li></ul>	<b>Kapitel 11 — Tschicks Brecht-Interpretation (53-56)</b> <p><b>Ort: Schule</b></p> <p>Maik berichtet von einer Deutschstunde bei Herrn Kaltwasser, in der Hausaufgabe gewesen war, eine Geschichte von Herrn K. zu interpretieren. Als Tschick aufgerufen wird, erzählt man ein wenig mehr über sein Verhalten im Unterricht: Er liegt mit dem Kopf auf dem Tisch. Vor dem Unterricht hat er wie üblich keine Unterrichtsmaterialien ausgepackt. Und er zieht seine Hefte aus einer Plastiktüte. Tschicks Interpretation der Kurzgeschichte ist ungewöhnlich, da der Junge sie eigentlich nicht interpretiert, sondern kreativ erklärt. Er erfindet eine fantasievolle Hintergrundgeschichte, um die in der Kurzgeschichte dargestellte Situation verständlich zu machen. Darin ist Herr K. ein Waffenschleier, der sich chirurgisch verändern ließ. Der Mann, der ihn erkennt, wird ebenso wie der Chirurg am Ende der Geschichte ermordet. Kaltwasser kommentiert Tschicks Interpretation nicht, Tatjana runzelt nur die Stirn — und schlussendlich liest Anja die „richtige“ Interpretation vor (die von Maik jedoch ausgespart wird).</p>	<b>Themen:</b> <ul style="list-style-type: none"><li>• Kinderarmut</li><li>• Bert Brecht (Keuner-Geschichten)</li><li>• unterschiedl. Lebenswirklichkeiten (Gewalterfahrungen)</li></ul> <p><b>Unterrichtsidee:</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>• Keuner-Geschichten von Brecht lesen und interpretieren</li></ul>
<b>aktive Figuren:</b> <ul style="list-style-type: none"><li>• Maik</li><li>• Tschick</li></ul> <p><b>erwähnte Figuren:</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>• Tatjana</li><li>• Tatjanas Onkel</li><li>• Julia (Mitschülerin)</li><li>• Natalie (Mitschülerin)</li><li>• Arndt</li><li>• Kallenbach</li><li>• der Nazi</li></ul>	<b>Kapitel 12 — Maik ist nicht eingeladen (57-63)</b> <p><b>Ort: Schule</b></p> <p>Maik erzählt von Tatjanas vierzehntem Geburtstag, den sie in den Sommerferien mit einer Riesenparty feiern will. Die Geburtstagsparty ist in der Klasse Thema Nr. 1. Wie alle anderen macht Maik sich bereits Wochen vorher Gedanken darüber, was er ihr schenken möchte. Als er erfährt, dass Tatjana Fan von Beyoncé ist, fängt Maik ebenfalls an Beyoncé zu hören, obwohl er die Sängerin anfangs nicht mag. Maik möchte Tatjana ein ganz besonderes Geschenk machen und darum zeichnet er ihr ein großes Bild von Beyoncé, an dem er vier Wochen hart arbeitet. Am letzten Schultag vor den Sommerferien erfährt er, dass er und ein paar andere aus der Klasse nicht eingeladen sind. Zuerst kann er es nicht fassen, da praktisch die ganze Klasse eingeladen wurde. Maik hofft bis zum Klingelzeichen auf einen Irrtum. Am Ausgang nimmt Tschick mit ihm Kontakt auf, macht ihm ein Kompliment für seine Jacke und will sie ihm abkaufen. Maik ist abweisend und Tschick vermutet, dass Maik schlechte Laune hat, weil er sitzengelieben ist. Als Maik Tschick sagt, dass er sein Zeugnis nicht einmal angeschaut hat, ist Tschick überrascht und findet dieses Verhalten cool. Je freundlicher Tschick wird, umso unfreundlicher reagiert Maik, wovon Tschick sich jedoch kaum entmutigen lässt. Schließlich verabschiedet sich Tschick und geht Richtung Hochhäuser.</p>	<b>Themen:</b> <ul style="list-style-type: none"><li>• Außenseitertum</li></ul>
<b>aktive Figuren:</b> <ul style="list-style-type: none"><li>• Maik</li><li>• Maik's Väter</li><li>• Mona</li></ul> <p><b>erwähnte Figuren:</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>• Tatjana</li><li>• Maik's Mutter</li></ul>	<b>Kapitel 13 — Maik allein zuhause (64-73)</b> <p><b>Ort: Zuhause, Wald</b></p> <p>Als Maik nach Hause kommt, findet er die Wohnung verlassen vor. Zuerst legt er sich deprimiert ins Bett, dann beschließt er das vergessene Fahrrad von der Schule abzuholen. Auf dem Weg zur Schule kommt er an einem ungenutzten Kinderspielfeld vorbei — Maik's Lieblingsort, wenn es ihm schlecht geht. Man erfährt, dass der Spielfeld der einzig sichtbare Teil eines Immobilienprojekts war, in das Maik's Vater investiert hatte und bei dem er — aufgrund eines gerichtlichen Verfahrens gegen Naturschützer — sein ganzes Geld verloren hat. Der eigentliche Grund, weshalb Maik den Indianerturm mag ist, weil er von dort aus zwei weiße Mietshäuser sehen kann und er weiß, dass in einem dieser Häuser Tatjana wohnt. Er glaubt, dass ihre Wohnung diejenige ist, in der ein grünes Licht leuchtet. Deshalb sitzt er regelmäßig auf dem Indianerturm und wartet auf das grüne Licht.</p> <p>In der Schule angekommen holt Maik sein Rad ab, dabei wird ihm bewusst, dass sechs Wochen ohne Tatjana vor ihm liegen. Daheim versucht er sich zuerst abzulenken, dann aber überkommt ihn der Schmerz: er schreit, er beginnt die Beyoncé-Zeichnung zu zerreißen, heult und rennt schreiend durch den Wald. Erst eine lange Dusche kann ihn wieder beruhigen. Als sein Vater nach Hause kommt, wird Maik daran erinnert, dass seine Mutter wieder für vier Wochen in die Entzugsklinik muss. Maik hilft seiner betrunkenen Mutter vom Bett aufzusehen, trägt die Koffer die Treppe hinab und verabschiedet sich. Kaum ist seine Mutter aus der Tür, erfährt er von seinem Vater, dass dieser einen Geschäftstermin hat und ihn für zehn Tage allein lassen will. Als am Nachmittag Mona, die Assistentin von Maik's Vater, kommt, wird schnell klar, dass sein Vater mit seiner Geliebten einen Kurzurlaub machen möchte. Man erfährt mehr über die Beziehungsprobleme von Maik's Eltern und dass Maik selbst für Mona schwärmt.</p>	<b>Themen:</b> <ul style="list-style-type: none"><li>• Bankrott: Neu-Armut</li><li>• Alkoholismus</li><li>• Emotionale Verwahrlosung</li></ul>
<b>aktive Figuren:</b> <ul style="list-style-type: none"><li>• Maik</li><li>• Tschick</li></ul> <p><b>erwähnte Figuren:</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>• die Vietnamesin (Putzfrau)</li><li>• der Inder (Gärtner)</li><li>• die Dyckerhoffs (Nachbarn)</li><li>• Simla, Natalie, Laura, Corinna, Sarah, Tatjana, Mia, Fadile, Cathy, Kimberley (Mädchen aus der Klasse)</li></ul>	<b>Kapitel 14 — Maik &amp; Tschick freunden sich an (74-78)</b> <p><b>Ort: Zuhause</b></p> <p>Maik versucht die vietnamesische Putzfrau loszuwerden, die dreimal die Woche kommt und kein Deutsch spricht. Er schildert seine Gefühle beim Umgang mit Hausangestellten und dass er sich immer wie Hitler fühle. Als die Vietnamesin gegangen ist, beginnt er aufzuräumen und sieht ein quietschendes, altes Damenrad die Straße runterrollen auf dem Tschick sitzt, der ihn um Flickzeug bittet. Maik gibt ihm das Werkzeug und lässt Tschick alleine, befürchtet jedoch zugleich, Tschick könne das Werkzeug stehlen. Tschick schaut sich Garten und Pool an und ist vom Haus begeistert. Die beiden Jungs unterhalten sich und landen am Ende vor der PlayStation. Das Gespräch kommt auf Tatjanas Party und Tschick erfährt, dass Maik nicht eingeladen wurde. Er ist darüber überrascht, denn er dachte, er sei der einzige der nicht eingeladen wurde. Beide sind deprimiert, dass sie nicht eingeladen sind. Tschick verlässt erst gegen Mitternacht Maik's Haus.</p>	<b>Themen:</b> <ul style="list-style-type: none"><li>• Multikulti in der Klasse (Namen)</li></ul>

Herrndorf: *Tschick* — Inhaltsangabe

<p><b>aktive Figuren:</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>• Maik</li><li>• Tschick</li></ul> <p><b>erwähnte Figuren:</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>• Tatjana</li></ul>	<p><b>Kapitel 15 — Maiks erster Ferientag, Tschick kommt mit dem Lada an (79-81)</b></p> <p>Maik berichtet von seinem ersten Ferientag, an dem er wie gewöhnlich früh aufsteht. Er genießt die Zeit allein im Haus, hört laut Musik, liest sein Lieblingsbuch und fühlt sich wie „Graf Koks von der Gasanstalt“. Als er gerade beim Rasensprengen ist, fährt Tschick mit dem Lada vor.</p>	<p><b>Unterrichtsidee:</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>• Referat: Graf Luckner</li></ul>
<p><b>aktive Figuren:</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>• Maik</li><li>• Tschick</li></ul> <p><b>erwähnte Figuren:</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>• Tatjana</li><li>• Tschicks homosexueller Onkel</li></ul>	<p><b>Kapitel 16 — Maik ist nicht schwul, sondern verliebt (82-88)</b></p> <p>Maik braucht ein bisschen, um zu verstehen, dass Tschick alleine im Auto sitzt. Als Maik die heraushängenden Kabel und den Schraubenzieher unter dem Armaturenbrett sieht, befürchtet er, dass Tschick das Auto geklaut hat. Tschick beruhigt Maik, sagt, dass er den Lada nur geliehen habe und später wieder zurückbringe. Maik lässt sich nicht so leicht beruhigen und befürchtet in den Knast zu kommen. Tschick erklärt ihm, dass er noch nicht einmal strafmündig sei. Tschick überredet Maik zu einer Fahrt um den Block. Auf einer vierspürigen Straße bekommt es Maik ob der Fahrkünste von Tschick mit der Angst zu tun und nennt Tschick „Liebling“. Tschick fragt Maik daraufhin, ob er schwul sei. Auch, weil er Tatjana kaum beachte. Das Gespräch kommt auf Tschicks homosexuellen Onkel in Moskau. Maik ist total überrascht, dass Tschick das über ihn denkt. Natürlich behandelte er Tatjana wie Luft, weil er auf sie stand. Maik gesteht Tschick, dass er schlechte Laune habe, weil heute Tatjanas Party ist und er dorthin wollte. Als sie wieder bei Maik ankommen, will er Tschick beweisen, dass er nicht schwul ist — und er zeigt ihm die Zeichnung, die er für Tatjana gemacht hat. Tschick versteht, dass er in Tatjana verliebt ist und findet, dass Maik mit der Zeichnung etwas machen muss.</p>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Querverweis zu Kapitel 1: Erklärung von Strafmündigkeit</li></ul> <p><b>Unterrichtsidee:</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>• Vergleich: Strafmündigkeit Deutschland/ Südafrika</li></ul>
<p><b>aktive Figuren:</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>• Maik</li><li>• Tschick</li></ul> <p><b>erwähnte Figuren:</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>• Tatjana</li><li>• André</li><li>• Natalie</li></ul>	<p><b>Kapitel 17 — Tschick &amp; Maik fahren zur Party (89-94)</b></p> <p>Tschick überredet Maik mit der Zeichnung zu Tatjanas Party zu fahren. Maik hat vor allem Angst, sich vor Tatjana lächerlich zu machen. Sie finden das Haus, weil vor ihnen zwei Fahrradfahrer auftauchen — einer davon ist André. Tschick fährt am Haus vorbei, die Party ist in vollem Gange — und Maik versteckt sich im Fußraum des Autos. Während Maik noch überlegt, was er mit der Zeichnung tun soll, steigt Tschick aus. Auf der Straße sind außer ihm nur Tatjana und André. Die beiden erkennen Tschick erst nicht, da er Klamotten trägt, die Maik ihm geschenkt hat. Tschick spricht Tatjana an, die ihm irritiert antwortet. Maik steigt wie hypnotisiert aus dem Auto, steht plötzlich neben Tatjana und drückt ihr mit ein paar Worten die Zeichnung in die Hand. Tschick bugsiert Maik zurück in den Lada und sie legen eine gewagte 180-Grad-Wendung hin. Im Triumph düsen sie an den anderen vorbei und biegen um die nächste Kurve.</p>	
<p><b>aktive Figuren:</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>• Maik</li><li>• Tschick</li></ul> <p><b>erwähnte Figuren:</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>• Maik</li><li>• Tschick</li></ul> <p><b>erwähnte Figuren:</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>• Großvater von Tschick</li></ul>	<p><b>Kapitel 18 — Die Walachai gib'ts nicht (95-100)</b></p> <p>Maik und Tschick spielen Doom (ein Computerspiel), trinken Bier — und Tschick stellt die Frage, ob sie vielleicht einfach in Urlaub fahren sollten. Tschick will mit Maik wetten: Wenn er ihn in zehn Runden Doom schlägt, fahren sie weg. Maik weiß, dass er besser ist. Er lässt Tschick gewinnen. Sie überlegen, wohin sie fahren könnten. Tschick erzählt von seinem Großvater in der Walachai. Maik will nicht glauben, dass die Walachai ein echter Ort ist. Tschick erzählt Maik, dass er Deutscher aus Rostow ist. Sie sprechen über Zigeunerjuden und Berber. Als Tschick geht, fängt Maik an, über die Idee eines Roadtrips nachzudenken. Am Computer entdeckt er vier Mails von seinem Vater, die er allerdings nicht beantwortet. Stattdessen schlägt er in Wikipedia „Walachai“ nach und kommt ins Grübeln.</p>	<p><b>Themen:</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>• Kulturelle Konzepte (Zigeunerjuden, T: 98)</li><li>• Missverständnisse (Walachai, Pampa, Jottwehde: T:97-99)</li></ul>
<p><b>aktive Figuren:</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>• Maik</li><li>• Tschick</li></ul>	<p><b>Kapitel 19 — Tschick &amp; Maik klauen den Lada (101-103)</b></p> <p>Die beiden Teenager machen sich mitten in der Nacht auf dem Weg zum Lada. Tschick öffnet den Wagen mit Hilfe eines Tennisballs. Dann fahren sie zu Maik und beladen das Auto mit allem, was ihnen nützlich erscheint. Maik berichtet dabei auch, wie er sich die Walachai vorstellt: als „menschenleere Gegenden, praktisch Wüste“.</p>	<p><b>Themen:</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>• Vorurteile: Russen (T:102), Walachai (T: 103)</li></ul>
<p><b>aktive Figuren:</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>• Maik</li><li>• Tschick</li></ul> <p><b>erwähnte Figuren:</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>• Tatjana</li></ul>	<p><b>Kapitel 20 — Die Fahrt beginnt (104-109)</b></p> <p>Maik und Tschick düsen mit Tempo 30 durch die Landschaft. Maik beschreibt, wie anders es sich anfühlt, wenn im Auto keine Erwachsenen sitzen. Er genießt die Fahrt. Außerhalb von Berlin fällt den Jungs auf, dass sie keine Landkarte dabei haben — nur eine Straßenkarte von Berlin. Sie wollen nach Süden, wissen aber nicht, wo Süden liegt. Der Spielzeug-Kompass ist beim Finden der Himmelsrichtung auch keine Hilfe. Maik findet unter der Fußmatte eine Kassette von Claydermann. Sie hören sich die Klaviermusik an, die Maik depressiv macht: Er muss die ganze Zeit an Tatjana denken. Die beiden finden sich auf dem Autobahnzubringer wieder und entgegen mit Glück einem Unfall. Dort macht ihnen ein anderer Autofahrer wild Handzeichen — und sie bekommen Angst, aufzufliegen. Auf einem Feldweg testen sie, ob man im Vorbeifahren Tschicks Alter erkennen kann. Dabei probiert Tschick alles aus, um möglichst erwachsen rüberzukommen, u. a. indem er sich Bärte mit Isolierband ins Gesicht klebt. Sie belassen es bei der Bartversion „Hitler“, da sie in Brandenburg sind und Tschick damit am erwachsensten wirkt. Auf der Suche nach Süden versuchen sie u. a. mit Tschicks alter Uhr die Himmelsrichtung zu bestimmen, stellen aber fest, dass sie keine Ahnung haben, wie das funktioniert.</p>	<p><b>Unterrichtsidee:</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>• Referat: Richard Claydermann</li><li>• Musik hören: Ballade pour Adeline</li></ul>
<p><b>aktive Figuren:</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>• Maik</li><li>• Tschick</li></ul>	<p><b>Kapitel 21 — Im Kornfeld (110-112)</b></p> <p>Maik und Tschick fahren einen Feldweg entlang, der in einem Weizenfeld endet. Musikalisch untermalt von Clayderman fahren die beiden Jungs durch das Weizenfeld und versuchen mit dem Auto ihren Namen ins Feld zu schreiben, um diesen später mit Google Earth lesen zu können, allerdings verlieren sie dabei immer wieder die Übersicht. Sie landen am Feldrand und blicken auf eine Kuhweide. Ein Unwetter naht heran, die beiden bauen ein Picknick im Auto auf und beobachten die Kühe. Eine der Kühe fällt um, die anderen drehen sich mit dem Hinterteil in den Wind. Dann wütet stundenlang das Gewitter. Das ganze Weizenfeld ist platt, die Wiese hat sich in einen Sumpf verwandelt — die beiden können nicht weiterfahren, ohne steckenzubleiben. Deshalb übernachten sie im Auto.</p>	

<b>aktive Figuren:</b> <ul style="list-style-type: none"><li>Maik</li><li>Tschick</li></ul>	<b>Kapitel 22 — Maik lernt Autofahren (113-115)</b> <p>Die beiden Jungs erwachen rechtzeitig, um vor dem nahenden Bauern zu flüchten. Auf einer Wiese am Waldrand bringt Tschick Maik das Autofahren bei. Nachdem Maik das Autofahren gemeistert hat, möchte er auch wissen, wie Tschick den Lada kurzgeschlossen hat, was ihm Tschick auch ausführlich verrät.</p>	<b>Unterrichtsidee:</b> <ul style="list-style-type: none"><li>Autoteile benennen (mit Bild)</li></ul>
<b>aktive Figuren:</b> <ul style="list-style-type: none"><li>Maik</li><li>Tschick</li><li>Lutz Heckel</li><li>Lutz Heckels Eltern</li></ul>	<b>Kapitel 23 — Begegnung mit Lutz Heckel / Nacht auf dem Berg (116-122)</b> <p>Maik und Tschick haben Hunger. Sie lassen den Lada hinter einem Gebüsch zurück und gehen in eine Dorf-Bäckerei. Dort begegnen sie Lutz Heckel, einem Klassenkameraden, und dessen Eltern. Als Lutz sie fragt, wen sie hier besucht und wie sie hierher gekommen seien, lügen sie. Sie wollten Verwandte von Tschick besuchen und seien mit dem Fahrrad unterwegs. Der Vater von Lutz spendiert den Jungs Brötchen und sie bleiben lange vor der Bäckerei sitzen. Maik beobachtet eine Gruppe Touristen. Alle sind alt und beige gekleidet. Er fürchtet, irgendwann auch so alt und beige zu werden — und dass Tajana ebenfalls so wird. Der Gedanke deprimiert ihn.</p> <p>Als sie zwei Polizisten sehen, die Nummernschilder kontrollieren, gehen sie zurück zum versteckten Lada und fahren weg. Auf einem Parkplatz an einem belebten Waldstück klauen sie die Nummernschilder eines VW-Käfers und schrauben das eigene Nummernschild an das fremde Auto. Sie beschließen den Lada erst einmal in einem verlassenen Sägewerk zu parken — falls man sie suche — und ein, zwei Tage im Wald zu verbringen. Sie verbringen die Nacht in der Nähe eines Kiosks und genießen es, den ganzen Berg für sich alleine zu haben. Sie schauen in den Sternenhimmel und philosophieren, ob es Leben auf anderen Planeten gibt. Sie stellen sich vor, dass auf einem Insektenplaneten zwei Insekten gerade einen Horrorfilm schauen, der auf der Erde spielt und von zwei Jungen handelt, die ein Auto klauen. Alle Insekten halten den Film für Science Fiction — außer zwei jungen Insekten, die glauben, dass es Menschen und Autos gibt, weil Maik und Tschick auf glauben, dass es die Insekten gibt. Beide Jungs finden die Nacht wahnsinnig toll.</p>	<b>Themen:</b> <ul style="list-style-type: none"><li>Alt werden (in Deutschland)</li><li>zweideutiger Moment: Tschick schaut Maik unter dem Sternenhimmel in die Augen (T:122)</li></ul> <b>Diskussionsfragen:</b> <ul style="list-style-type: none"><li>Was bedeutet Altein in Südafrika?</li><li>Wie wird Altein in Tschick dargestellt?</li></ul>
<b>aktive Figuren:</b> <ul style="list-style-type: none"><li>Maik</li><li>Tschick</li><li>Mädchen (Adel auf dem Radel)</li></ul>	<b>Kapitel 24 — Begegnung mit Adel auf dem Radel (123-125)</b> <p>Als Maik am nächsten Morgen erwacht, ist er allein auf dem Berg. Mit den ersten Sonnenstrahlen kommt eine Gruppe Fahrradfahrer den Berg hinauf, wenige Minuten später auch Tschick. Er hatte nach dem Lada geschaut. Die Jungs beschließen weiterzufahren, weil Warten sinnlos wäre.</p> <p>Die Fahrradfahrer, alles Jugendliche, begleitet von einem Erwachsenen, sitzen auf einer Mauer und frühstücken. Maik und Tschick fragen sich, wer die wohl seien. Sie finden, dass sie alle komisch angezogen sind. Keine Markenklamotten, aber dennoch teuer. Außerdem redet der Betreuer mit ihnen, als seien die Jugendlichen seine Vorgesetzten.</p> <p>Tschick kommt mit einem Mädchen ins Gespräch und bringt in Erfahrung, dass es junge Adlige sind, die von Gut zu Gut fahren (Adel auf dem Radel). Als er gefragt wird, was Maik und er so tun, antwortet Tschick, dass sie Proleten auf Raketen seien.</p> <p>Die Jungs glauben nicht so richtig, dass es wirklich Adlige sind. Als sie der Gruppe später auf der Landstraße begegnen, fahren sie wirklich Rad. Das Mädchen winkt den beiden zu, sie winken zurück. Sie beschließen, sich Decknamen zu geben: Graf Lada (Tschick) und Graf Koks (Maik).</p>	<b>Themen:</b> <ul style="list-style-type: none"><li>Klassenunterschiede</li><li>Bemerkenswerte Textstelle: „Du haltest unrecht. Es sind Automobilisten.“ (T:124) — Das Mädchen und der Junge hatten zuvor bereits über Tschick und Maik gesprochen, doch der Leser erfährt nicht, womit genau der Junge Recht hatte.</li></ul>
<b>aktive Figuren:</b> <ul style="list-style-type: none"><li>Maik</li><li>Tschick</li><li>Friedemann</li><li>Friedemanns Mutter</li><li>Florentine</li><li>Jonas</li></ul> <b>erwähnte Figuren:</b> <ul style="list-style-type: none"><li>Elisabeth</li></ul>	<b>Kapitel 25 — Mittagessen bei Friedemanns Familie (126-133)</b> <p>Maik und Tschick haben nichts mehr zu essen. Sie fahren ein paar Kilometer und entdecken ein Hinweisschild zu einem Norma. Tschick parkt das Auto in dem kleinen Dorf. Der Supermarkt ist nicht mehr zu sehen und sie fragen den einzigen Jungen in der Straße nach dem Weg. Friedemann verrät ihnen den Weg allerdings nicht, sondern betont, dass seine Familie immer bei Fröhlich einkaufe. Seine Mutter ruft zum Essen — und lädt Maik und Tschick ein mitzuessen. Es gibt Risi-Pisi. Maik und Tschick nehmen die Einladung an, obwohl sie die ganze Familie merkwürdig finden. Im Garten steht ein großer Holztisch, an dem bereits vier Geschwister von Friedemann sitzen. Risi-Pisi stellt sich als Reis mit Pampe heraus. Die Familie fasst sich vor dem Essen zum Gebet an die Hände, die Mutter entschließt sich jedoch statt zu beten die Gäste zu begrüßen und alle schütteln sich die Hände. Das Essen schmeckt phantastisch. Maik erzählt vom Nachtsich — und will diese Geschichte eigentlich nicht erzählen (warum nicht?). Alle Dessert-Schälchen sind unterschiedlich groß. Es gibt ein Quiz und der Gewinner erhält das größte Schälchen usw.</p> <p>Als die beiden kleinsten Schälchen übrig sind, stellt die Mutter den beiden Jungs eine leichte Frage, die sie beide falsch beantworten. Eigentlich will ihnen die Mutter den Nachtsich dennoch geben, aber ihre Tochter ist dagegen. Am Ende gewinnen sie ihren Nachtsich mit der Frage, was die Hauptstadt von Deutschland ist. Bevor sie gehen, stellt Tschick Friedemann eine Quizfrage und erfährt so, wie man mit Hilfe der Uhr die Himmelsrichtung bestimmen kann.</p>	<b>Themen:</b> <ul style="list-style-type: none"><li>Bio vs. Supermarkt (Lebensstile)</li></ul>
<b>aktive Figuren:</b> <ul style="list-style-type: none"><li>Maik</li><li>Tschick</li><li>Polizist</li></ul>	<b>Kapitel 26 — Flucht vor dem Dorfpolizisten (134-137)</b> <p>Maik und Tschick verlassen Friedemanns Familie, bekommen für unterwegs noch einen Kürbis geschenkt und finden, dass die Leute sowohl verrückt als auch toll waren. Sie finden den Norma, kaufen dort ein und gehen zurück zum Lada. Maik schlägt sich in die Büsche, um zu pinkeln. Tschick geht weiter zum Lada. Als Maik aus den Büschen kommt, sieht er einen Polizisten auf einem Rad. Sie haben unweit einer Polizeistation geparkt. Tschick hat von der drohenden Gefahr nichts mitbekommen, setzt sich auf den Fahreritz des Ladas — und wird dabei von dem Polizisten beobachtet. Maik will Tschick warnen und ruft nach dem Schlafsack. Zuerst holt Tschick den Schlafsack aus dem Auto und geht auf den Polizisten zu. Dann entscheidet er sich jedoch anders, rennt zurück zum Auto und parkt rückwärts aus. Der Polizist, der noch rund 40 Meter entfernt ist, verfolgt ihn, will das Kennzeichen lesen — Maik steht wie gelähmt auf der Straße, während Tschick davon rast. Der Polizist dreht sich zu Maik um. Dieser bekommt Angst, stiehlt das Rad des Polizisten und entkommt ihm knapp.</p>	

Herrndorf: Tschick — Inhaltsangabe

<b>aktive Figuren:</b> <ul style="list-style-type: none"><li>• Maik</li><li>• Tschick</li><li>• Geisteskranker, der auf die Straße pinkelt</li><li>• Herr Lentz</li></ul>	<b>Kapitel 27 — Maik verliert Tschick (138-143)</b> <p>Maik flieht in wilder Fahrt vor dem Polizisten. Aus Angst, dass dieser vielleicht Verstärkung gerufen hat, fährt er in den Wald. Dort verbringt er allein die Nacht und überlegt, wie er Tschick wiederfinden könnte. Er beschließt an den letzten sicheren Ort zurückzukehren: zur Aussichtsplattform mit dem Kiosk im Wald. Mit dem ersten Lichtstrahl fährt er dorthin, der Weg ist weiter, als er gedacht hat. Maik bekommt Hunger und Durst und hält an einer kleinen, verlassenen Ortschaft mit Straßenschildern in einer fremden Sprache. Er klingelt an einer Tür und bittet um ein Glas Wasser. Ein halbnackter junger Mann namens Lentz öffnet die Tür und zeigt ihm den Wasserhahn außen am Haus, aus dem Maik trinkt.</p> <p>Es ist immer noch früh am Morgen, als Maik auf der Aussichtsplattform ankommt. Tschick ist nicht da. Am Müll unter dem Holunderbusch erkennt Maik, dass Tschick hiergewesen sein muss. Er findet in einer Colaflasche eine Nachricht für ihn. Maik wartet bis zum Abend — dann kommt Tschick in einem schwarzen Lada an. Tschick erzählt von seinen Erlebnissen während der Flucht, er hat Klebeband und Sprühdosen im Baumarkt geklaut, den Lada ungespritzt und neue Kennzeichen besorgt. Beiden ist aufgefallen, dass in der Gegend viele Verrückte wohnten. Allerdings haben sie keine Ahnung, was es mit der fremden Sprache auf sich hat. Tschick ist sich sicher, dass es sich dabei nicht um Russisch handelt.</p>	<b>Unterrichtsidee:</b> <ul style="list-style-type: none"><li>• Flaschenpost schreiben lassen</li></ul>
<b>aktive Figuren:</b> <ul style="list-style-type: none"><li>• Maik</li><li>• Tschick</li></ul>	<b>Kapitel 28 — Der Tank ist leer (144-147)</b> <p>Maik und Tschick fahren auf der Autobahn. Dann wird der Tank leer und sie parken an einer Raststätte. Innen wird klar, dass es auffällig ist, wenn zwei Jugendliche Benzin kaufen. Sie schmieden Pläne, um an Benzin zu kommen und beschließen, es durch Ansaugen aus dem Tank eines anderen Autos zu klauen.</p>	
<b>aktive Figuren:</b> <ul style="list-style-type: none"><li>• Maik</li><li>• Tschick</li><li>• ein alter Mann, der Elektrokabel sammelt</li><li>• ein verdrecktes Mädchen (Isa)</li></ul>	<b>Kapitel 29 — Auf der Müllkippe (148-155)</b> <p>Maik und Tschick versuchen vergeblich einen Schlauch zum Ansaugen zu finden. Da fällt Tschick eine Müllkippe ein, die er auf der Fahrt gesehen hat und die nur ein paar Kilometer von der Raststätte entfernt ist. Sie laufen zwei Stunden zur Müllkippe, stopfen sich unterwegs mit Brombeeren voll — und kommen mit blau verschmierten Mündern am Müllberg an. Sie durchsuchen die Berge, begegnen dabei einem alten Mann, zwei Kindern und einem Mädchen in ihrem Alter. Nach vergeblicher Suche setzen sich die Jungs auf eine entkernte Waschmaschine. Das verdrehte Mädchen beschimpft sie. Tschick kontert. Als das Mädchen seine Hilfe anbietet, nimmt Maik an und lässt sich zu dem Haufen Schläuche führen. Das Mädchen fragt Tschick, wozu er den Schlauch brauche — und Tschick erzählt ihr vom geklauten Auto und dem Plan, Benzin zu stehlen. Das Mädchen glaubt ihnen nicht, beleidigt die Jungs. Dann fragt sie nach Essen und Geld. Tschick beleidigt das Mädchen zurück. Das Mädchen folgt ihnen — und rennt dabei so schnell wie ein Junge. Sie wiederholt, dass sie Hunger habe — und Maik zeigt ihr den Weg zu den Brombeeren.</p>	<b>Themen:</b> <ul style="list-style-type: none"><li>• Umweltverschmutzung in Deutschland (an den Autobahnen)</li><li>• Müllproblem</li><li>• Armut in Deutschland</li></ul>
<b>aktive Figuren:</b> <ul style="list-style-type: none"><li>• Maik</li><li>• Tschick</li><li>• das verdrehte Mädchen (Isa)</li></ul>	<b>Kapitel 30 — Tschick wimmelt das Mädchen ab (156-159)</b> <p>Auf dem Weg zurück läuft das verdrehte Mädchen neben Maik und Tschick her. Es spricht die ganze Zeit und stinkt entsetzlich. Das Mädchen läuft mit bis zu den Brombeeren. Dort fängt das Mädchen an, Survivor von Beyoncé zu singen. Maik findet, dass es wahnsinnig schön singt (obwohl seine englische Aussprache verrät, dass es kein Englisch kann). Tschick findet das nicht und möchte das Mädchen loswerden. Aber das Mädchen lässt sich nicht abwimmeln. Schließlich baut Tschick sich vor ihm auf und sagt ihm, dass es stinkt und abhauen soll. Das Mädchen bleibt zurück — und Maik rügt Tschick, weil er dem Mädchen gesagt hat, dass es stinkt. Tschick vermutet, dass das Mädchen auf der Müllkippe wohnt und von zuhause weggelaufen ist. Maik bezweifelt das.</p>	<b>Themen:</b> <ul style="list-style-type: none"><li>• Armut in Deutschland</li><li>• Kinder, die von daheim weglaufen</li></ul>
<b>aktive Figuren:</b> <ul style="list-style-type: none"><li>• Maik</li><li>• Tschick</li><li>• das verdrehte Mädchen (Isa)</li></ul>	<b>Kapitel 31 — Ansaugen (160-163)</b> <p>Die beiden Jungs kommen an der Raststätte an. Sie warten bis es dunkel ist und probieren die Tanks der Autos auf dem Parkplatz zu öffnen. Fast alle sind verschlossen. Tschick entdeckt einen alten Golf, dessen Tankklappe offen ist. Sie versuchen mit Maiks Idee Benzin anzusaugen, aber es klappt nicht. Maik will aufgeben und mit Tschicks Tennisball ein anderes Auto klauen. Tschick gesteht ihm, dass dieser Trick gar nicht funktioniert. Dann bemerken sie jemanden hinter den Containern. Maik will abhauen. Tschick bleibt cool und raucht zur Tarnung. Das Mädchen von der Müllhalde hat sie beim Ansaugen beobachtet. Sie weiß, wie das Ansaugen wirklich funktioniert und hilft den Jungs, das Benzin aus dem Tank zu bekommen.</p>	<b>Themen:</b> <ul style="list-style-type: none"><li>• Physik</li></ul> <b>Unterrichtsidee:</b> <ul style="list-style-type: none"><li>• Zuordnung einer technischen Zeichnung zu Isas Erklärung</li></ul>
<b>aktive Figuren:</b> <ul style="list-style-type: none"><li>• Maik</li><li>• Tschick</li><li>• Isa Schmidt</li></ul>	<b>Kapitel 32 — Baden im See (164-168)</b> <p>Die beiden Jungs erfahren, dass das Mädchen Isa heißt. Sie nehmen Isa mit, weil diese unbedingt mit möchte. Jede Richtung ist ihr dabei gleich lieb. Isa verrät Maik und Tschick nicht, wo sie eigentlich hin will. Das Mädchen redet ohne Pause. Tschick bemerkt, dass sie Läuse hat. Isa will sich daraufhin die Haare schneiden. Maik fällt auf, dass sie schon längst nicht mehr nach Süden fahren — und es ist ihm egal. Sie biegen von der Autobahn auf die Landstraße ab und fahren der Sonne entgegen.</p> <p>Nach einer Weile steuern sie auf eine Bergkette zu. Niemand weiß, um welches Gebirge es sich handelt. Tschick ist sich sicher, dass es in Ostdeutschland keine Berge gibt. Isa behauptet das Gegenteil. Maik erinnert sich nur noch daran, in Erdkunde Afrika, Amerika und Südeuropa durchgenommen zu haben. Sie fahren mit dem Lada in dieses Gebirge, das da ihrer Meinung nach nicht hingehört. Dort finden sie hinter dem Wald einen kleinen See mit den Resten einer Staustufe. Ein paar hundert Meter unter ihnen liegt ein Dorf. Sie parken am See und beschließen hier zu übernachten.</p> <p>Am Wasser angekommen, werfen die Jungs Isa hinein und eine Flasche Duschdas hinterher, damit sie sich wäscht. Die beiden lachen. Tschick stößt auch Maik ins eiskalte Wasser, zieht sich dann gemütlich um und springt mit einem Kopfsprung in den See.</p> <p>Isa zieht sich im seichten Wasser nackt aus und seift sich ein. Maik ist verlegen und weiß nicht, wo er hinschauen soll.</p> <p>Sie baden alle gemeinsam, trocken sich mit demselben Handtuch ab und nach dieser Episode hören die Streitereien auf. Die drei essen gemeinsam. Maik und Tschick wollen mehr über Isa herausfinden. Wo sie hin möchte, was sie auf der Müllhalde gemacht hat und was in ihrem Kästchen ist, das sie mit sich herumträgt. Aber Isa erzählt nur wilde Geschichten. Das Einzige, das die Jungs ihr glauben, ist ihr Nachname: Schmidt.</p>	<b>Themen:</b> <ul style="list-style-type: none"><li>• Landeskunde (Gebirge in Ost-D)</li></ul>



Herrndorf: Tschick — Inhaltsangabe

<p><b>aktive Figuren:</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>• Maik</li><li>• Isa Schmidt</li></ul> <p><b>erwähnte Figuren:</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>• Tschick</li><li>• omanierender Mann</li></ul>	<p><b>Kapitel 33 — Maik schneidet Isa die Haare (169-172)</b></p> <p>Am Morgen geht Tschick ins nahe gelegene Dorf, um Essen zu kaufen. Maik und Isa bleiben zurück. Isa zieht ihr Oberteil aus und bittet Maik ihr die Haare zu schneiden. Während Maik ihr mit einer winzigen Schere einen Skinhead mit Pony frisiert, hat er Mühe, nicht auf Isas nackte Brüste zu schauen. Am Waldrand entdeckt Isa einen onanierenden Mann. Sie vertreibt ihn, indem sie laut schreiend Steine auf ihn wirft.</p> <p>Als Maik mit der Frisur fertig ist, sagt er Isa, dass sie super aussehe. Sie setzen sich gemeinsam auf die Staustufe und warten schweigend auf Tschick. Maik findet die ganze Situation schön, findet aber keine Worte.</p> <p>Da fragt ihn Isa, ob er schon einmal Sex gehabt habe und legt ihre Hand auf sein Knie. Maik vermeint. Sie fragt ihn, ob er Sex haben wolle. Maik vermeint erneut — und in seinem Gehirn beginnen die Gedanken zu rasen, ob Isa das ernst gemeint hatte. Maik findet Isa toll, ist aber ganz aufgeregt. Isa schlägt ihm vor, dass sie ja auch erst mal küssen könnten. Da kommt Tschick mit Bröichen zurück und Isa und Maik küssen sich nicht.</p>	<p><b>Themen:</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>• sexuelle Belästigung</li><li>• Stereotypen Jungs/Mädchen</li></ul>
<p><b>aktive Figuren:</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>• Maik</li><li>• Tschick</li><li>• Isa Schmidt</li></ul> <p><b>erwähnte Figuren:</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>• Anselm Wail</li></ul>	<p><b>Kapitel 34 — Der Pakt: Wiedersehen in 50 Jahren (173-177)</b></p> <p>Nach dem Frühstück wollen die drei den Berg besteigen, der ihnen wie der höchste Berg überhaupt vorkommt. Zuerst versuchen sie es mit dem Auto, letztlich doch zu Fuß. Sie scheinen ganz alleine auf diesem Berg zu sein. Nach zwei Stunden Aufstieg kommen sie zu einem riesigen Holzkreuz, mit einer Hütte darunter. Ins Holz der Hütte sind unzählige Buchstaben und Zahlen geschnitzt. Die älteste Schnitzerei ist von Anselm Wail aus dem Jahr 1903.</p> <p>Während Tschick ihre Initialen ins Holz ritzt, sonnen sich Isa und Maik. Maik denkt über Anselm Wail, über das Vergehen der Zeit und den Tod nach. Als Tschick fertig ist, steht im Holz AT MK IS 10, was Isa witzig findet. Denn mit drei Buchstaben mehr kann daraus das Wort Atomkrise machen. Maik ist melancholisch, weil ihre Initialen neben den Buchstaben von toten Menschen stehen. Sie schließen einen Pakt, dass sie sich in fünfzig Jahren, am 17. Juli 2060 um 17 Uhr an dieser Stelle wieder treffen — auch wenn sie 30 Jahre nichts mehr voneinander gehört haben.</p> <p>Als sie vom Berg absteigen, befinden sich auf dem Pass, wo der Lada steht, Reisebusse. Isa spricht mit einem der Fahrer. Dann leiht sie sich von Maik 30 Euro und verspricht, es zurückzuzahlen, sobald sie bei ihrer Halbschwester angekommen sei. Schließlich umarmt sie Tschick und küsst Maik auf den Mund und rennt davon. Tschick fragt Maik, ob er sich schon wieder verliebt habe und stellt fest, dass er kein glückliches Händchen mit Frauen habe.</p>	<p><b>Themen:</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>• Weltkriege</li><li>• Vergänglichkeit</li></ul>
<p><b>aktive Figuren:</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>• Maik</li><li>• Tschick</li></ul>	<p><b>Kapitel 35 — Fahrt durch den Tagebau (178-181)</b></p> <p>In der Mittagshitze steuern die Jungs auf eine Kreuzung zu. In der Entfernung sehen sie einen Unfall und ein Auto mit Blaulicht. Tschick biegt deshalb auf einen grasbewachsenen, mit Strommasten gesäumten Feldweg ab, der schon länger nicht mehr befahren worden zu sein scheint. Der Weg endet an einem Holzgatter, das schief in den Angeln hängt. Dahinter liegt eine sumplige Ebene. Sie öffnen das Gatter und fahren durch. Die Landschaft ist übersät mit Betonquadern und sieht traurig aus. Der Weg wird immer sumpliger und endet an einem tiefen Abgrund. Darunter liegt eine Mondlandschaft. Über den Abgrund führt eine lange klapprige Brücke. Während Maik zu Fuß prüft, ob die Holzbohlen stabil genug sind, fährt Tschick ein paar Wagenlängen hinter ihm den Lada über die Brücke zum anderen Ufer. Maik denkt an Berlin. Hier in der Kraterlandschaft kommt ihm sein Stadtleben weit weg und unwirklich vor.</p>	<p><b>Themen:</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>• Tagebau</li><li>• Zwangsumsiedlungen im Abbaugebiet</li></ul>
<p><b>aktive Figuren:</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>• Maik</li><li>• Tschick</li><li>• Horst Fricke</li></ul>	<p><b>Kapitel 36 — Zu Besuch bei Horst Fricke (182-188)</b></p> <p>Auf der anderen Seite finden die Jungs ein verlassenes, verfallenes Dorf. Sie durchsuchen die Häuser, finden aber — bis auf eine Zeitung aus dem Jahr 1995 mit einer Meldung vom Tagebau — nichts Interessantes. Sie fahren durchs Dorf. Auf dem Weg, den sie fahren, sind auf Steine und Zaunpfähle am Weg weiße Zeichen und Zahlen gemalt. Die Jungs kommen zu einem großen Bretterhaufen, den sie sich anschauen. Als sie halten, wird auf sie geschossen. In der Ruine entdecken sie einen alten Mann, mit dem Gewehr am Anschlag. Während Tschick abhauen will, geht Maik winkend auf das Gebäude zu und sagt, dass sie sich verfahren haben. Der alte Mann bietet ihnen eine Limo an. Da die Jungs noch im Schussfeld des Alten stehen, gehen sie ins Haus, obwohl sie das eigentlich nicht wollen. Der alte Mann scheint ihnen verrückt zu sein.</p> <p>Der Mann fragt sie über Berlin aus, will wissen, ob sie Freundinnen haben, verliebt seien. Die Jungs bejahen und der alte Mann erzählt von seiner Liebe, Else. Er zeigt ihnen Fotos. Auf einem der alten Fotos ist der Mann selbst in Uniform zu sehen, mit dem Viertel eines Hakenkreuzes. Dann erzählt er ihnen die Geschichte von sich und Else, die Kommunistin war. Er habe sie in der Widerstandsgruppe Ernst Röhm kennengelernt. Else habe verbotene Schriftsteller für die Juden übersetzt, er habe alles abgekippt. Else sei dann im KZ vergast worden - und er sei in ein Strafbataillon gekommen, wo er gegen die Russen gekämpft habe. Er berichtet davon, wie die Russen ins Sperrfeuer der Deutschen geschickt wurden — und wie sie alle abgeknallt haben. Maik versteht nicht, wie er als Kommunist andere Kommunisten hat töten können. Der Mann, Horst Fricke, hält das für eine blöde Frage, denn es sei ja ums Überleben gegangen. Er habe einem Iwan auf 400 Meter im Auge ausschließen können. Und er habe so viele erschossen, dass er eine zwei Zentimeter dicke Hornhaut am rechten Zeigefinger bekommen habe. Er zeigt zum Beweis den Jungs seinen Finger, der tatsächlich eine Beule hat. Tschick hält dennoch alles für Schwachsinn.</p> <p>Fricke sagt ihnen, dass alles sinnlos sei. Auch die Liebe. Dann überreicht er ihnen ein kleines braunes Glasfläschchen mit vergilbtem Etikett, als sei es das Kosbarste auf der Welt. Er sagt, sie sollten es aufmachen, wenn sie in Not wären und es würde ihnen das Leben retten.</p> <p>Die Jungs gehen zurück zum Auto. Sie versuchen zu erkennen, was im Fläschchen ist. Als sie es aufmachen, stinkt es nach faulen Eiern. Da werfen sie das Fläschchen aus dem Fenster.</p>	<p><b>Themen:</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>• Geschichte (Widerstand gegen Nazis, Kommunismus in Nazi-Deutschland, Ernst Röhm)</li><li>• Literaturwissenschaftliche Motive: (ironische Abwandlung des Motivs) Heldenreise, Elixier</li><li>• Gegenwartskultur: Fußball (T:185)</li></ul>
<p><b>aktive Figuren:</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>• Maik</li><li>• Tschick</li><li>• „Flusspferd“</li></ul>	<p><b>Kapitel 37 — Der Lada überschlägt sich, ein „Flusspferd“ kommt zu Hilfe (189-192)</b></p> <p>Hinter dem Dorf verlässt sich die Straße und die Jungs fahren querfeldein. Sie befinden sich auf einem Plateau, über das eine breite Piste führt. Als Maik irgendwann zurückschaut, steht er in weiter Ferne das Haus von Fricke — und ein Polizeiauto, das davor gehalten hat. Tschick und Maik fahren daraufhin mit fast 80 km/h steuert auf eine Böschung zu und fährt hinab. Der Lada kommt ins Rutschen, überschlägt sich mehrfach und bleibt auf dem Dach liegen.</p> <p>Maik, der unter Schock steht, sieht ein „Flusspferd“ durchs Gebüsch brechen und auf sie zu rennen. Die Frau hat einen Feuerlöscher in der Hand und fragt, ob ihnen was passiert sei. Sie fragt nach ihren Eltern. Da gibt Tschick zu, dass er selbst geklaut und das Auto geklaut ist. Die Frau ist auch unter Schock. Als sie Blut auf Tschicks Kinn sieht, lässt sie vor Schreck den Feuerlöscher auf Tschicks Fuß fallen.</p>	

Herrendorf: Tschick — Inhaltsangabe

<p><b>aktive Figuren:</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>• Maik</li><li>• Tschick</li><li>• „Flusspferd“</li></ul>	<p><b>Kapitel 38 — Auf dem Weg ins Krankenhaus (193-198)</b></p> <p><b>Orte: im Auto der Sprachtherapeutin, Krankenhaus</b></p> <p>Tschick kann nicht mehr auftreten. Die Frau trägt Tschick zum Auto und fährt die beiden Jungs ins Krankenhaus. Maik ist der Einzige, der sich immer wieder umdreht und bemerkt, dass das Polizeiauto an der Böschung entlang fährt. Die Frau rast zum Krankenhaus, bricht dabei zahlreiche Verkehrsregeln (hupen, aufblenden, auf der Standspur überholen) und erklärt, dass das im Notfall alles erlaubt sei. Tschick und die Frau sprechen miteinander. Sie erzählt, dass sie Sprachtherapeutin sei. Sie führen ein längeres Gespräch über Stimmbildung. Während des Gesprächs fährt die Frau immer langsamer. Maik, der Angst davor hat, dass die Polizei aufholt, versucht Tschick Zeichen zu machen, die dieser aber nicht versteht. Als sie am Krankenhaus ankommen, sagt Tschick, dass er nicht versichert sei. Die Frau ist kurz entsetzt. Sagt dann, dass sie das natürlich bezahlen wird.</p>	<p><b>Themen:</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>• Krankenversicherungssystem in D</li></ul>
<p><b>aktive Figuren:</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>• Maik</li><li>• Tschick</li><li>• Sprachtherapeutin</li><li>• Krankenschwester</li></ul>	<p><b>Kapitel 39 — Im Krankenhaus (199-205)</b></p> <p><b>Ort: Krankenhaus</b></p> <p>Die Notaufnahme ist voll. Eine Krankenschwester fordert sie auf, draußen zu warten. Während die Sprachtherapeutin ihnen Getränke und Schokoriegel holt, werden die Jungs zum Arzt gerufen. Maik behauptet Tschicks Name sei André. Er gibt alle Daten von seinem Klassenkameraden André Langin weiter. Während sie stundenlang darauf warten, zum Arzt gerufen zu werden, unterhält sich die Sprachtherapeutin mit ihnen, was Maik wahnsinnig nett findet. Die Jungs erzählen ihr von ihren Abenteuern. Kurz vor Mitternacht waren sie immer noch nicht an der Reihe. Die Sprachtherapeutin verabschiedet sich, fragt, ob sie etwas brauchen und drückt ihnen zwei Hunderter für die Bahnfahrt zurück nach Berlin in die Hand. Zum Abschied sagt sie den Jungs, dass sie aussähen wie Kartoffeln, was Maik wahnsinnig komisch findet. Maik findet, die Sprachtherapeutin war die Netteste von allen. Als sie endlich an die Reihe kommen, bekommt Tschick einen Gips und Schmerzmittel. Die Stimmung ist am Boden. Maik steht aus dem Krankenhausfenster übers Feld — und entdeckt dort auf der anderen Seite des Ackers den Lada. In den frühen Morgenstunden (es ist noch dunkel) sehen sie einen Mann in Uniform und zwei Männer im Blauemann. Sie haben mit einem Kranlaster den Lada wieder auf die Räder gestellt und laufen geschäftig um das Auto, ohne etwas zu tun. Ein übermüdeter Arzt kommt ins Zimmer, stellt die Diagnose und verlässt die Raum wieder. Dann reißt er hellwach die Tür wieder auf und erzählt den Jungs einen Witz. Als die Jungen später erneut übers Feld schauen, sehen sie, dass Polizei und Abschleppkran verschwunden sind. Der Lada aber steht noch. Die Schwester betritt das Zimmer mit Andrés Karteikarte und will mit den Jungs darüber sprechen, wie sie nach Hause kommen.</p>	
<p><b>aktive Figuren:</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>• Maik</li><li>• Tschick</li><li>• Krankenschwester</li><li>• Herr Reiber / „Tante Mona“</li></ul> <p><b>erwähnte Figuren:</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>• Maiks Vater</li></ul>	<p><b>Kapitel 40 — Gespräch mit „Tante Mona“ (206-210)</b></p> <p><b>Ort: Krankenhaus</b></p> <p>Die Krankenschwester will wissen, wo sie jetzt hinmüssten, denn Berlin wäre weit weg. Maik erklärt ihr, dass sie auf Besuch bei einer Tante wären. Die Krankenschwester nimmt Maik mit aufs Schwestenzimmer. Er soll die Tante anrufen. Maik wählt irgendeine Nummer in der Hoffnung, dass um 4 Uhr morgens jemand abnimmt. Es meldet sich ein Mann namens Reiber. Maik tut so, als spreche er mit seiner Tante Mona. Der Mann am anderen Ende der Leitung spielt mit. Er fragt mehrmals, ob Maik seine Hilfe brauche, was Maik verneint — und hört dann einfach Maik zu, der sein fiktives Gespräch führt und amüsiert sich. Maik muss an seinen Vater denken, der ihm beigebracht hat, dass die Welt und die Menschen schlecht sind. Er stellt fest, dass Tschick und ihm auf ihrer Reise nur Menschen begegnet sind, die nicht schlecht sind. Maik vereinbart mit „Tante Mona“, dass sie sie in zwanzig Minuten vom Krankenhaus abholt.</p>	
<p><b>aktive Figuren:</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>• Maik</li><li>• Tschick</li></ul> <p><b>erwähnte Figuren:</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>• Tajana</li><li>• Isa</li></ul>	<p><b>Kapitel 41 — Coming out: Tschick ist schwul (211-216)</b></p> <p><b>Orte: Krankenhaus, im Lada, Autobahn</b></p> <p>Die Jungs stellen sich vor den Krankenhauseingang und warten auf „Tante Mona“. Als sie sicher sind, dass niemand sie beobachtet, rennen sie übers Feld. Maik und Tschick sehen in einem der Krankenhausfenster eine Gestalt im weißen Kittel, die sieht, wohin sie laufen. Als sie am Lada ankommen, ist dieser stark lädiert. Das starten klappt dennoch. Tschick, dessen Gipsbein zu dick ist, um die Pedale zu bedienen, setzt sich auf den Beifahrersitz. Maik soll Gas geben und lenken — und Tschick will die Gänge schalten. Maik hat Angst vor der Autobahn. Er gesteht Tschick, dass er der größte Feigling und der größte Langweiler unter der Sonne sei. Tschick fragt ihn, wie er darauf komme und dass er sich noch keine Sekunde gelangweilt hätte, seit er Maik kennen würde. Er sagt Maik, dass die letzte Woche die aufregendste seines Lebens gewesen sei. Sie haben ein tiefgehendes Gespräch über Tajana und Isa. Tschick sagt, dass Tajana im Vergleich zu Isa eine taube Nuss sei. Während des Gesprächs gesteht Tschick Maik, dass er homosexuell sei (was er noch nie jemandem erzählt hat). Maik ist nicht überrascht, weil er eine Ahnung hatte. Sie sitzen im Auto und hören „Ballade pour Adeline“. Maik denkt darüber nach, auch schwul zu werden. Stellt aber fest, dass er Mädchen lieber mag. Dann legt er den Gang ein und rollt los. Mit etwas Mühe schaffen sie es auf die Autobahn. Maik ist nassgeschwitz vor Aufregung. Sie hören Claydermann und breitem mit 100 km/h über die Autobahn und sind unterwegs. Die Jungs überkommt ein euphorisches Gefühl, das Gefühl unzerstörbar zu sein. Vor Begeisterung singen sie mit.</p>	<p><b>Themen:</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>• Freundschaft,</li><li>• Selbstwahrnehmung/Fremdwahrnehmung,</li><li>• Homosexualität</li></ul>
<p><b>aktive Figuren:</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>• Maik</li><li>• Tschick</li></ul> <p><b>erwähnte Figuren:</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>• Maria, eine Kinderfreundin von Maik</li><li>• Herr Klever und sein Dackel</li></ul>	<p><b>Kapitel 42 — Mondlose Nacht (217-202)</b></p> <p><b>Orte: Autobahn, ein Feld</b></p> <p>Bis zur Dämmerung fahren die Jungs auf der Autobahn, dann biegen sie aufs Land ein. Sie fahren auf einem Feld, als die Nacht hereinbricht. Es ist eine mondlose Nacht und Maik erinnert sich daran, als er das erste Mal verstanden hat, was Nacht bedeutet. Er war acht oder neun und spielte mit seiner Freundin Maria im Gerstenfeld. Die Kinder hatten ein Labyrinth ins Feld gemacht und werden deswegen von Herrn Klever, einem Nachbarn, angesprochen. Im Versuch ihm zu entkommen, läuft er einen großen Umweg durch die Nacht. Alles ist verlassen. Maik hat die ganze Welt für sich. Auf dem Weg sieht er zwei Frauen vor einem China-Restaurant sitzen. Eine davon weint, was auf den kleinen Maik einen starken Eindruck gemacht hat. Die Nacht heute erinnert ihn an diese Nacht damals, über die er so lange noch hat nachdenken müssen. Sie halten an. In der Ferne liegt ein kleiner Bauernhof. Gerade als Maik etwas sagen möchte, leuchtet im Bauernhof ein grünes Licht. Maik ist total deprimiert, weil ihn das grüne Licht an Tajana erinnert. Tschick legt einen Arm um seine Schultern und sie fahren weiter.</p>	

<b>aktive Figuren:</b> <ul style="list-style-type: none"><li>Maik</li><li>Tschick</li><li>Lastwagenfahrer</li></ul> <b>erwähnte Figuren:</b> <ul style="list-style-type: none"><li>Tajjana</li><li>Maiks Eltern</li></ul>	<b>Kapitel 43 — Der Unfall mit dem Schweinelaster (221-224)</b> <b>Ort: Autobahn</b> Am nächsten Tag sind Maik und Tschick wieder auf der Autobahn unterwegs. Ein Schweinetransporter überholt sie und scheint sie ausbremsen zu wollen. Die Jungs starten ein waghalsiges Überholmanöver. Maik fühlt sich wie in einem PlayStation-Spiel. Als er überholen möchte, schreit ihn Tschick an zu bremsen, was Maik tut, eine er überhaupt versteht, was passiert ist. Maik ist sich sicher, dass er nur deswegen den Unfall überlebt. Der Laster ist ins Schleudern geraten und rutscht quer über die Autobahn, der Lada rutscht auf den Lkw zu. Maik gehen Gedanken an Tajjana, seine Eltern und Tschick durch den Kopf. Er denkt, dass er sterben muss. Die Jungs rasen in den Laster.	<b>Themen:</b> <ul style="list-style-type: none"><li>Tiertransporte</li></ul>
<b>aktive Figuren:</b> <ul style="list-style-type: none"><li>Maik</li><li>Tschick</li><li>Mann und Frau im Opel Astra</li></ul>	<b>Kapitel 44 — Maik wird von der Polizei geschnappt (225-226)</b> <b>Ort: Autobahn</b> Maik und Tschick überleben den Unfall. Maik glaubt den Applaus von Publikum für seine Bremsleistung zu hören. Es stellt sich heraus, dass es schreiende Schweine aus dem Transporter sind. Zwei Personen im Auto hinter ihnen (Opel Astra) halten die Knöpfe ihrer Türen runtergedrückt und helfen den Jungs nicht. Die Polizei taucht auf. Maik will wegrennen, lässt es aber dann. Tschick ergreift die Flucht.	<b>Themen:</b> <ul style="list-style-type: none"><li>Erste-Hilfe-Verpflichtung in D</li></ul>
<b>aktive Figuren:</b> <ul style="list-style-type: none"><li>Maik</li><li>Maiks Vater</li><li>Maiks Mutter</li><li>Inder (Gärtner)</li></ul>	<b>Kapitel 45 — Maiks Vater rastet aus (227-231)</b> <b>Ort: Zuhause</b> Maiks Vater macht ihm Vorwürfe und denkt, dass Maik zu dumm ist, um zu verstehen, was für eine Scheiße er gebaut hat. Maiks Mutter beleidigt ihn als Idioten. Als Maik sich zur Wehr setzt, gibt ihm sein Vater eine Ohrfeige. Maiks Vater versucht Maik klarzumachen, dass die Schuld allein bei Tschick liegt. Und dass er daran denken solle, dass er keine Häuser verkaufen könne, wenn sein Sohn Autos kauft. Als Maik erwidert, er würde sowieso keine Häuser mehr verkaufen, schlägt ihn sein Vater so fest, dass er zu Boden fällt. Maiks Mutter schreit entsetzt auf. Der Vater beruhigt sich wieder und redet auf Maik ein, dass er Tschick die Schuld zuschieben solle. Er ist davon überzeugt, dass die Jugendgerichtshilfe das Verfahren gegen Maik einstellen wird, denn der Beamte wäre ganz begeistert vom Haus gewesen und würde Maik bestimmt glauben. Zumal Tschick aus schlechten Verhältnissen käme. Er erzählt Maik einige Details über Tschicks Familie und seine kriminelle Karriere. Und er redet Maik ein, dass auch Tschick versuchen wird, ihm die alleinige Schuld zuzuschreiben. Maik will aber den Richter erzählen, was tatsächlich passiert ist. Als Maiks Vater diese Antwort hört, verprügelt er Maik. Seine Mutter schreit den Vater an. Den Rest des Tages liegt Maik im Bett. Die Eltern streiten. Der indische Gärtner wird auch angemekelt. Maik denkt darüber nach, wie lange sie wohl noch in dem Haus wohnen und wie lange seine Eltern noch verheiratet sein würden. Er freut sich darauf, Tschick wiederzusehen. Er hat ihn seit dem Unfall vier Wochen nicht mehr gesehen und weiß nur, dass er in ein Heim gekommen ist.	<b>Themen:</b> <ul style="list-style-type: none"><li>Alkoholismus</li><li>familiäre Gewalt</li><li>soziale Ungerechtigkeiten</li></ul>
<b>aktive Figuren:</b> <ul style="list-style-type: none"><li>Maik</li><li>Richter</li><li>Gerichtsangestellte</li><li>Staatsanwalt</li><li>Tschick</li><li>Mann vom Jugendheim</li></ul>	<b>Kapitel 46 — Die Gerichtsverhandlung (232-236)</b> <b>Ort: Gericht</b> Während der Gerichtsverhandlung, die Maik ziemliche Angst einjagt, sehen sich die Jungs zum ersten Mal wieder. Sie umarmen sich, können sich jedoch nicht unterhalten. Der Richter fragt die Jungs über den Tatverlauf aus. Vor allem will er wissen, warum sie das alles gemacht haben. Maik hat keine Antwort darauf. Der Richter bietet ihm als Erklärung an, ob er „Fun“ hätte haben wollen. Maik sagt, dass das stimme. Denn er findet, dass er schlecht sagen könne, dass sie in die Walachai gewollt hätten. Und er denkt auch, dass der Richter sich nicht für die Geschichte mit Tajjana interessiert. Um die nette Sprachtherapeutin zu schützen, erwähnt Maik die Episode mit ihr nicht. Er behauptet, dass Tschick und er nach dem ersten Unfall direkt ins Krankenhaus gehumpelt seien. Maik denkt, dass die Lüge durch Tschicks Aussage wohl direkt auffliegt. Während der Verhandlung stellt sich jedoch heraus, dass Tschick genau dieselbe Lüge erzählt hat. Als der Richter wissen will, wer die Idee zu dieser Reise gehabt habe, ruft Maiks Vater „Na, der Russe, wer sonst!“ Maik dagegen sagt, dass Tschick und er gleichermaßen die Idee dazu hatten. Tschick sagt dagegen aus, dass alles seine Idee gewesen sei. Anschließend folgt die Aussage des Beamten der Jugendgerichtshilfe, der die sozialen Verhältnisse von Tschicks und Maiks Familie darstellt. Der Richter fällt das Urteil, dass Tschick im Heim bleiben und Maik dreißig Sozialstunden leisten muss.	
<b>aktive Figuren:</b> <ul style="list-style-type: none"><li>Maik</li><li>Wagenbach</li><li>Tajjana</li><li>Direktor Voormann</li><li>zwei Polizisten</li></ul>	<b>Kapitel 47 — Erster Schultag nach den Ferien (237-244)</b> <b>Ort: Schule</b> Am ersten Schultag nach den Ferien hat sich nicht viel verändert. An der Tür steht 9c, die Sitzordnung ist dieselbe. Nur Tschick ist nicht da. Maik kommt eine Minute zu spät zum Unterricht, wird von Wagenbach allerdings nicht angemekelt. Er hat noch Schrammen im Gesicht und humpelt zu seinem Platz. Maik ist traurig, als er Tschicks leeren Platz sieht. Noch trauriger wird er, als er Tajjana sieht, die so schön ist, dass er kaum den Blick von ihr abwenden kann. Als ein Zettel rumgereicht wird, auf dem sein Name steht, denkt Maik zuerst, dass man ihn verarschen will. Im Zettel steht in Tajjanas Handschrift: „Mein Gott, was ist denn mit dir passiert?“ Maik weiß nicht, was er antworten soll. Sie schreiben hin und her, bis Maik davon überzeugt ist, dass Tajjana wirklich daran interessiert ist, was passiert ist. Er schreibt eine lange Antwort auf den Zettel. Der Zettel wird beim Durchgehen zu Tajjana von Wagenbach abgefangen. Unter allgemeinem Gelächter liest Wagenbach den Zettel laut vor. Die Mitschüler, die Tschick und Maik im Lada gesehen haben, verstummen. Wagenbach glaubt nichts von der abenteuerlichen Geschichte und macht sich über den Inhalt deszettels lustig. Tajjana schaut betroffen. In dem Moment, als Wagenbach wie üblich zur Demütigung ansetzt, öffnet sich die Tür. Der Direktor steht mit zwei Polizisten in der Tür und will Maik sprechen. Maik verlässt möglichst lässig die Klasse und wirft einen letzten Blick auf Wagenbach, der aufgeht hat zu grinsen. Als er vor den Polizisten steht, fühlt er sich elend.	

Herrndorf: *Tschick* — Inhaltsangabe

<p><b>aktive Figuren:</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>• Maik</li><li>• Direktor Voormann</li><li>• zwei Polizisten</li></ul> <p><b>erwähnte Figuren:</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>• Tschick</li></ul>	<p><b>Kapitel 48 — Gespräch mit der Polizei (245-248)</b></p> <p><b>Ort: Schule</b></p> <p>Die Polizisten wollen von Maik wissen, ob er Kontakt zu Tschick habe. Und was er über einen kurzgeschlossen Lada aus der Annenstraße wisse, der mit einem Totalschaden aufgefunden worden ist. Es dauert eine Weile, bis Maik versteht, dass sie nun auf der Liste der Verdächtigen stehen. Er überzeugt die Polizisten davon, dass weder er noch Tschick etwas mit der Sache zu tun haben können, da Tschick in einem geschlossenen Heim ist. Als es zum Stundenende klingelt, starren ihn seine Mitschüler an. Er will cool wirken und fragt die Polizisten, ob er sie zum Auto begleiten solle, wofür er von ihnen einen Anschiss bekommt.</p>	
<p><b>aktive Figuren:</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>• Maik</li><li>• Sekretärin</li><li>• (Isa)</li><li>• Mutter</li><li>• zwei Polizisten</li></ul> <p><b>erwähnte Figuren:</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>• Tschick</li><li>• Vater</li><li>• Mona</li><li>• Tatjana</li><li>• Horst Fricke</li><li>• Pflegeschwester Hanna</li></ul>	<p><b>Kapitel 49 — Der Brief von Isa (249-254)</b></p> <p><b>Orte: Schule, Zuhause</b></p> <p>Maik wird ins Sekretariat gerufen. Ein Brief ist für ihn angekommen. Zuerst denkt er, dass der Brief von Tschick sei. Er ist aber von Isa. In der Schule ist Maik zu aufgereg, um den Brief zu lesen. Er nimmt ihn mit nach Hause. Isa teilt Maik mit, dass sie nächste Woche nach Berlin kommt. Maik liegt den Nachmittag in Gedanken versunken auf dem Bett. Er fragt sich, ob er mehr in Tatjana oder in Isa verliebt ist. Maik hört Geräusche, auf die er zunächst nicht reagiert. Er glaubt, dass seine Eltern sich wieder streiten. Dann fällt ihm ein, dass sein Vater mit Mona unterwegs ist, um eine neue Wohnung anzuschauen. Maik schaut aus dem Fenster und sieht, wie seine Mutter betrunken Einrichtungsgegenstände in den Pool wirft. Der Junge geht zu seiner Mutter und fragt sie, was sie mache. Sie unterhalten sich über die wirklich grundsätzlichen Fragen (Liebe, Glück). Maik hilft seiner Mutter die Couch in den Pool zu werfen. Da tauchen zwei Polizisten auf, die von den Nachbarn gerufen wurden. Die Mutter klärt die Polizisten darüber auf, dass sie hier wohne — und fährt fort, Gegenstände in den Pool zu werfen. Maik lässt sich mit dem Sessel zusammen in den Pool fallen. Unter Wasser denkt an seinen Sommer mit Tschick, dass er das alles ohne ihn nie erlebt hätte und dass es der beste Sommer von allen war.</p>	<p><b>Themen:</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>• Scheidung</li><li>• Alkoholismus</li><li>• Stasi</li><li>• Popkultur (<i>Drei Musketiere</i>)</li></ul>



## 7.4 Fachtexte: vereinfachte Versionen

Die Auszüge aus den ausgewählten Fachtexten wurden mit Blick auf das Lehrziel stark gekürzt. Dabei wurden auch sehr schwierige Sätze gekürzt und (sprachlich) vereinfacht. Transparente komplexe Konstruktionen wurden beibehalten, um die Lernenden gezielt mit dem erhöhten Schwierigkeitsgrad von fachsprachlichen Texten zu konfrontieren. Fachwörter blieben unverändert. Ergebnis der Bearbeitung sind vereinfachte Versionen der Fachtexte, die die Grundlage für die Didaktisierung bilden.

Lahn, Silke / Meister, Jan Christoph (2016): *Einführung in die Erzähltextanalyse*. Stuttgart: Metzler, 145-147 (gekürzt, vereinfacht).

### Erzählte Zeit vs. Erzählzeit

Narrative Texte zeichnen sich (mindestens) durch **eine doppelte Zeitlichkeit** aus: die Zeit des Geschehens (erzählte Zeit) und die Zeit der Erzählung (Erzählzeit).

- **Erzählte Zeit** bezeichnet die Zeit der Geschichte (*histoire*). Das ist jener Zeitraum, den die erzählte Geschichte selbst in Anspruch nimmt. Oft werden in der Erzählung verschiedene Datierungen und Zeitphasen genannt. Aus allen Angaben wie beispielsweise »drei Wochen lang«, »am 1. September 1914« oder »fünf Jahre später« kann der Leser den Umfang der erzählten Zeit rekonstruieren. In James Joyce' Roman *Ulysses* umfasst die erzählte Zeit zum Beispiel nur einen einzigen Tag. Andere Erzähltexte dagegen beschreiben das gesamte Leben des Protagonisten oder auch eine Familiengeschichte über mehrere Generationen hinweg.
- **Erzählzeit** bezeichnet die Zeit des Diskurses (*discours*). Das ist jener Zeitraum, den die Erzählung braucht, um die Geschichte zu berichten. Wie aber ist dieser zu ermitteln? Zeitlich messbar ist nur jene Zeit, die die Lektüre eines Textes erfordert. Diese Zeit nennt man auch Lesezeit. Die Lesezeit variiert aber von Leser zu Leser. Darum wird die Erzählzeit in der Regel nach dem Seitenumfang des Erzähltextes gemessen. Damit ist die Erzählzeit aber im Grunde genommen keine zeitliche Dimension, sondern eine räumliche, die sich auf den Seiten des Buches manifestiert. Außerdem ist diese Angabe recht ungenau. Der Seitenumfang von Erzähltexten kann nämlich in verschiedenen Ausgaben je nach Format, Satzspiegel, Typographie und Schriftgröße sehr unterschiedlich ausfallen. Trotz dieser Ungenauigkeiten ist dieser Wert wichtig, um die Erzählzeit von verschiedenen Abschnitten innerhalb eines Erzähltextes zueinander in Beziehung zu stellen.

Fragen nach dem Verhältnis zwischen erzählter Zeit und Erzählzeit sind wichtig für die adäquate Untersuchung eines Prosawerks und können — je nach Erzähltext — zu den einfachsten oder auch zu den schwierigsten Fragen im Rahmen einer Analyse gehören.

Aufgrund des Wechselspiels von erzählter Zeit und Erzählzeit sind bei der zeitlichen Organisation von Erzähltexten **drei Grundformen der Zeitbehandlung** wichtig:

- **Ordnung:** In welcher Reihenfolge werden die Ereignisse in der Erzählung wiedergegeben?  
Folgt die Darstellung der chronologischen Ordnung oder präsentiert der Erzähler die Ereignisse auf nichtchronologische Weise?
- **Dauer:** Wie lang ist der zeitliche Umfang eines Ereignisses im Vergleich zum Umfang seiner Darstellung im Text?
- **Frequenz:** Wie oft findet ein Ereignis statt und wie oft wird es im Erzähltext dargestellt?

Lahn, Silke / Meister, Jan Christoph (2016): *Einführung in die Erzähltextanalyse*. Stuttgart: Metzler, 78-84 (gekürzt, vereinfacht).

### Erzähler und erzählte Welt

Die Narratologie unterscheidet grundsätzlich zwei mögliche Positionen des Erzählers zu dem von ihm erzählten Geschehen: Entweder sind er und sein Gegenstand in derselben fiktiven Welt angesiedelt — wir sprechen dann von **ontologischer Vereinbarkeit** —, oder sie gehören verschiedenen fiktiven Welten an — wir bezeichnen dies als **ontologische Unvereinbarkeit**.

Je nachdem, ob der Erzähler in der Geschichte auch als Figur auftritt, unterscheiden wir zwei Erzählertypen:

**Homodiegetischer Erzähler** (von gr. *homo*: gleich, und gr. *diegesis*: Erzählung, Darstellung): Der Erzähler ist Teil der erzählten Welt. Er tritt erlebend als eine der Figuren in der Geschichte auf, die er im Rückblick erzählend als Vermittler berichtet.

**Heterodiegetischer Erzähler** (von gr. *hetero*: verschieden, und gr. *diegesis*: Erzählung, Darstellung): Der Erzähler ist nicht Teil der erzählten Welt und erscheint daher in der Geschichte auch nicht als Figur.

Schauen wir uns die beiden Möglichkeiten der Erzählerposition anhand von Beispielen einmal genauer an.

### Heterodiegetischer Erzähler

Der heterodiegetische Erzähler in Lev Tolstoj's Roman *Anna Karenina* (1877/78) beginnt mit einer allgemeinen Lebensweisheit und illustriert diese an einem konkreten Beispiel:

Alle glücklichen Familien gleichen einander, jede unglückliche Familie ist auf ihre eigene Weise unglücklich.

Bei Oblonskijs ging alles drunter und drüber. Die Frau vom Hause hatte erfahren, dass ihr Mann mit der französischen Gouvernante, die früher im Hause gewesen war, ein Liebesverhältnis unterhielt, und hatte ihrem Manne erklärt, sie könne nicht mehr unter einem Dache mit ihm wohnen.

Tolstoj's heterodiegetischer Erzähler in *Anna Karenina* gehört nicht zum Figurenpersonal des Romans. Er steht in keinem zeitlichen Verhältnis zu den von ihm beschriebenen Personen. Der heterodiegetische Erzähler berichtet das Geschehen in der erzählten Welt aus einer gottähnlichen Position. Das erlaubt ihm, nach Belieben Ereignisse der Vergangenheit, der Gegenwart und der Zukunft zu montieren. Auf diese Weise legt er kausale Strukturen offen.

### **Homodiegetischer Erzähler**

Der homodiegetische Erzähler hingegen imitiert einen realen Bericht. Meist ist dieser Bericht autobiographisch geprägt. Der homodiegetische Erzähler erhebt für das von ihm Erzählte einen Wahrheitsanspruch. Während ein heterodiegetischer Erzähler in die Gefühlslage, die Befindlichkeit und die Gedanken einer anderen Figur blicken kann, ist dem homodiegetischen Erzähler die **Introspektion** nicht möglich. Er muss sich auf seinen eigenen Erlebnishorizont beschränken. Der homodiegetische Erzähler in Knut Hamsuns Roman *Hunger* (1890) beispielsweise eröffnet seinen Bericht mit den Worten:

Es war in jener Zeit, als ich in Kristiania umherging und hungerte, in dieser seltsamen Stadt, die keiner verläßt, ehe er von ihr gezeichnet worden ist.

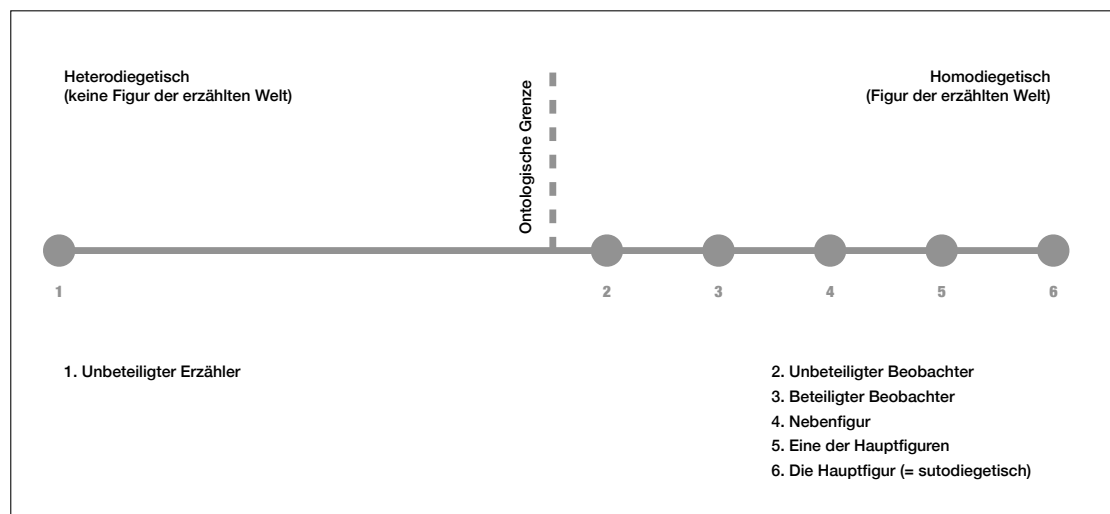
Ich lag wach in meiner Dachstube und hörte eine Uhr unter mir sechsmal schlagen; es war schon ziemlich hell, und die Menschen fingen an, die Treppen auf und nieder zu steigen.

Da Hamsuns Erzähler in *Hunger* selbst als Figur in der erzählten Welt erscheint, kann er eindeutig als homodiegetisch identifiziert werden. Er berichtet über Erfahrungen, die sein früheres Selbst gemacht hat und die er nun im Rückblick referiert. Er erhebt demnach für seinen Bericht einen autobiographischen Anspruch. Beim Erzähler in *Hunger* handelt es sich um eine Sonderform des homodiegetischen Erzählens, weil er selbst im Mittelpunkt der Geschichte steht. Diese Sonderform nennt man **Autodiegese**.

**Autodiegetischer Erzähler** (von gr. *auto*: selbst, und gr. *diegesis*: Erzählung, Darstellung): Der autodiegetische Erzähler erscheint nicht nur als eine der Figuren in der Geschichte, er ist zudem auch ihre Hauptperson.

## Sechs Typen von Erzählern

Während die Anwesenheit eines homodiegetischen Erzählers ihre Grade hat, ist die Abwesenheit des heterodiegetischen Erzählers in der Geschichte absolut. Der heterodiegetische Erzähler kann die ontologische Grenze prinzipiell nicht überschreiten. Die Literaturwissenschaftlerin Susan S. Lanser (1981) unterscheidet neben dem heterodiegetischen Typ fünf Formen von homodiegetischen Erzählern:



**Erzählendes Ich vs. erlebendes Ich:** In homodiegetischen Erzählungen liegt eine »Spaltung des Ichs« vor. Der Erzähler ist streng genommen nur das **erzählende Ich**, das auf der Ebene der Exegesis im fiktionalen »Jetzt« berichtet. Das **erlebende Ich**, das sich auf der Ebene der Diegesis im fiktionalen »Damals« befindet, ist im Grunde nur eine Figur unter anderen.

**Retrospektion:** Zwischen dem erzählendem und erlebendem Ich ist in der Regel eine **zeitliche Distanz**. Das erzählende Ich berichtet retrospektiv — also im Rückblick —, was dem erlebenden Ich widerfahren ist. Je länger die berichteten Ereignisse zurückliegen, desto stärker unterscheiden sich meist auch die beiden Instanzen: Das erzählende Ich ist älter und meist auch reicher an Erfahrungen. Es gibt **zwei Grundformen der Homodiegese**:

1. **Das erzählende Ich tritt kaum in Erscheinung:** Der Erzähltext scheint sich selbst zu erzählen, denn das erzählende Ich bleibt weitestgehend im Hintergrund. Es macht sich nicht mit Kommentaren oder Ähnlichem bemerkbar. Über die Erzählgegenwart des

erzählenden Ichs erfährt der Leser nichts. Stattdessen konzentriert sich diese Form des homodiegetischen Erzählers auf das erlebende Ich und die erzählte Handlung. Später erworbenes Wissen hält es zurück. **Vorteil:** Der Leser erlebt die Handlung mit den Augen und auf dem Wissensniveau des erlebenden Ichs. **Nachteil:** Das erzählende Ich erscheint dem Leser gegenüber nicht ganz aufrichtig, denn es stellt sich dümmer, als es eigentlich ist.

- 2. Das erzählende Ich tritt markant in Erscheinung:** Das erzählende Ich teilt beispielsweise in Kommentaren immer wieder Wissen mit, über das das erlebende Ich noch nicht verfügt. Der Bericht spiegelt so den Prozess des bewussten Erinnerns wider. Seine Erzählgegenwart stellt es in der Regel dar. Meist nennt der Erzähler auch seinen Erzählanlass, der in der Regel existentieller Art ist. **Vorteil:** Der Leser darf sich als Vertrauter des erzählenden Ichs fühlen, das ihn jederzeit maximal informiert. **Nachteil:** Der Leser erlebt Affekte wie Überraschung nicht gemeinsam mit dem erlebenden Ich.

**Präsentisches Erzählen in der Homodiegese:** Die neuere Erzählliteratur weist vermehrt homodiegetische Erzähler auf, die sich zwar der Distanz zwischen erlebendem und erzählendem Ich bewusst sind, aber dennoch statt des eigentlich angemessenen Präteritums das Präsens verwenden. Wir nennen diese temporale Gestaltung **evocative present**. Auf diese Weise wird die zeitliche Distanz zwischen erlebendem und erzählendem Ich aufgehoben, denn präsentisches Erzählen suggeriert eine Gleichzeitigkeit der beiden Ich-Instanzen.

Eines der bekanntesten Beispiele in der jüngeren deutschsprachigen Literatur für präsentisches Erzählen ist Christian Krachts Roman *Faserland* (1995):

Also, es fängt damit an, dass ich bei Fisch-Gosch in List auf Sylt stehe und ein Jever aus der Flasche trinke. Fisch-Gosch, das ist eine Fischbude, die deswegen so berühmt ist, weil sie die nördlichste Fischbude Deutschlands ist. Am obersten Zipfel von Sylt steht sie, direkt am Meer, und man denkt, da käme jetzt eine Grenze, aber in Wirklichkeit ist da bloß eine Fischbude. Also, ich stehe da bei Gosch und trinke ein Jever. Weil es ein bißchen kalt ist und Westwind weht, trage ich eine Barbourjacke mit Innenfutter. Ich esse inzwischen die zweite Portion Scampis mit Knoblauchsoße, obwohl mir nach der ersten schon schlecht war. Der Himmel ist blau.

Wir haben es hier mit einem homodiegetischen Erzähler zu tun, der sich des Erzählvorgangs durchaus bewusst ist, denn er bereitet seine Geschichte für sein Gegenüber auf, wenn er beispielsweise erklärt, was es mit »Fisch-Gosch« auf sich hat. *Faserland* ist ein deutschsprachiges Beispiel für den **Skaz**. Das ist eine Erzählweise, die sich stark an den Verfahren des mündlichen Erzählens orientiert und deren Stil man keinesfalls mit dem Stil des realen Autors verwechseln sollte.



Degler, Frank / Paulokat, Ute (2008): *Neue Deutsche Popliteratur*. Paderborn: W. Fink (gekürzt, vereinfacht).

## Popliteratur — Einleitung

›Popliteratur‹ war in der zweiten Hälfte der 1990er-Jahre einer der meist verwendeten Begriffe innerhalb des deutschsprachigen Literaturbetriebes. Es gab kaum einen Terminus, der weniger umstritten war. Die Diskussion wurde sehr emotional geführt, weil im Bereich der Neuen Deutschen Popliteratur ein Konflikt der Generationen mit literarischen Mitteln ausgefochten wurde: Im Zentrum der Kritik standen Autorinnen und Autoren, die fast alle nach 1965 geboren wurden und mit ihren Erstlingstexten mehr Aufmerksamkeit auf sich zogen als der politisch engagierten Pop in den Jahrzehnten davor.

Der Erfolg der Neuen Deutschen Popliteratur wurde daraufhin an die Vermutung literarischer Minderwertigkeit gekoppelt. Außerdem ästhetisierten die Texte Gegenstände der jugendlichen Lebenswelt (Musik, Konsum, Partys, Drogen) in einer Form, die in Deutschland bisher als nicht ›literaturfähig‹ gegolten hatte.

Inzwischen hat sich allerdings eine genauere und neutralere Betrachtungsweise der Neuen Deutschen Popliteratur etabliert. Eine verbindliche Definition ist aber nach wie vor schwierig. Wir begnügen uns in unserer Untersuchung darum mit einer Minimalbestimmung des Begriffs. Wir beschäftigen uns ›nur‹ mit der ›Neuen Deutschen Popliteratur‹: Dazu zählen wir jene Texte, die ab Mitte der 90er-Jahre dafür gesorgt haben, dass der Begriff ›Pop‹ wieder auf die Tagesordnung gesetzt wurde.

Dieses Buch konzentriert sich ganz explizit und bewusst auf die bisher letzte Phase (1995 bis 2001) der deutschsprachigen Popliteratur. Unser Ziel ist eine intensive und textnahe Analyse der Neuen Deutschen Popliteratur in ihren unterschiedlichen Facetten. Dadurch können die spezifischen Eigenarten, Besonderheiten und Potenziale dieser kurzen, aber einflussreichen literarischen Strömung sichtbar gemacht werden.

Diese Einführung in die Neue Deutsche Popliteratur wird Beobachtungsperspektiven entwickeln, durch die es möglich wird, angemessene Fragen an die popliterarischen Texte zu stellen. Motive und Themen, sprachliche und formale Eigenschaften, mediale und publizistische Besonderheiten, die sich in den meisten Texten der Neuen Deutschen Popliteratur finden lassen, werden an besonders geeigneten Beispielen ausgeführt. Folgende

Themen werden in den einzelnen Kapiteln des Hauptteils besprochen. Sie bilden die Kriterien, mit deren Hilfe sich Popliteratur sinnvoll beobachten lässt:

**Popmusik als Thema und Formatvorlage der Literatur.** Der Zusammenhang von Popmusik und Popliteratur ist grundlegend. Popmusik ist ein wichtiger Bezugspunkt in der fiktionalen Welt der Neuen Deutschen Popliteratur, weil sie Leitmotiv im Leben popsozialisierter Jugendlicher ist, welche als Handlungsträger der Romane fungieren. Die Bezüge zwischen Popliteratur und -musik gehen allerdings weit über eine bloße Thematisierung hinaus: Popliteratur spielt zum Beispiel auch auf formaler Ebene mit Prinzipien der verwandten Pop-Kunst.

**Arbeit am Archiv: Die Semantik von Marken und Medien.** Nicht nur Musik spielt in Popromanen eine zentrale Rolle, auch Kleidung, Stil und Besitztümer sowie die dazugehörige Marken-Welt und ihre medialen Distributionskanäle bestimmen zu einem weiten Teil die Thematik der Neuen Deutschen Popliteratur. Allerdings sind es nicht die Objekte selbst, die diese Relevanz erzeugen. Sie werden durch kulturelle Zuschreibungen semiotisch aufgeladen, wodurch die Objekte überhaupt erst relevant werden. Auch die Menschen werden in den Medien zu Marken aufgebaut.

Die Medien wiederum haben beispielsweise durch Werbung oder Crosspromotion an dieser Übercodierung der Welt einen großen Anteil. Schon die Wahl und die Nutzung eines bestimmten Mediums macht einen wichtigen Unterschied: Man kann und soll nicht nur über die Jeansmarke oder das Uhrenfabrikat Rückschlüsse auf eine Person ziehen, sondern auch aus den Lese-, Musik- und Mediengewohnheiten. Audiovisuelle Medien schaffen außerdem ein kollektives Wissen, auf das man sich beziehen kann. Sie generieren Prominente, die eine Vorbildfunktion ausüben können. Außerdem bestimmen sie die Welt- und Erlebniswahrnehmung sowie die individuelle Ausdrucksweise, die dann entsprechend angepasst wird: Man verhält sich ›wie im Film‹, spricht ›wie im Fernsehen‹ und transportiert seine Gefühle via Musik oder mit Hilfe von Verweisen auf Kinofilme oder Werbeclips.

**Jugend und Generationenkonflikte im ›popmodernen‹ Adoleszenzroman.** Pop und Jugend bzw. Jugendlichkeit gehören eng zusammen. Es war das Lebensgefühl einer neuen Jugendkultur, die in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts zur Herausbildung einer Popkultur, wie wir sie heute kennen, maßgeblich beitrug. Es ist die Jugend einer jeden Generation, die sich über popkulturelle Güter und Werte definiert. Die selbst jugendlichen Autorinnen und Autoren der Neuen Deutschen Popliteratur sind Experten solcher

Abgrenzungsprozesse. Indem sie jugendliche Protagonisten in ihrer popkulturell geprägten Welt darstellen, wenden sie sich an ein gleichaltriges Publikum, das hier Identifikationsmöglichkeiten findet.

### **Gesellschaftskritik, Political Correctness und der ästhetische Zustand der Politik.**

Am häufigsten wirft man der Neuen Deutschen Popliteratur vor, dass sie politisch gehaltlos ist. Nach dem Zweiten Weltkrieg wurde politisches Engagement immer mehr zu einer wesentlichen Forderung des Selbstverständnisses von Autorinnen und Autoren. Doch im Verhältnis von Kunst und Politik lässt sich ebenfalls verfolgen, dass Politisierung, Entpolitisierung und Re-Politisierung in zyklischen Bewegungen verlaufen. Diese Erkenntnis gilt genauso für das Verhältnis von Pop und Politik. Sie hilft auch dabei zu erklären, warum man den Drang verspürt, zwischen Pop I und Pop II (Diederichsen) zu differenzieren: Es lässt sich beobachten, dass sich die Popliteraten gegenüber einer (stark politisierten) Vorgängergeneration abzugrenzen bemühten. Diese Vorgängergeneration hatte ihren Kindern jeden Protest voraus. Sie hatte schon alles erkämpft, wofür es sich zu kämpfen lohnt, und bot vor lauter Verständnis, Offenheit und Toleranz ihrer Nachfolge-Generation keinerlei Reibfläche. Als einzige Protestform blieb nur ein Rückzug ins Neo-Konservative oder A-Politische.

Im Übrigen ging es auch der Popliteratur früherer Dekaden nicht darum, die Welt zu verbessern. Sie wollte die Art und Weise beeinflussen, in der die Menschen die Welt wahrnehmen. Popliteratur arbeitet mit Provokation: Auf der Grundlage von sehr präzisen Beschreibungen der Verhältnisse wird keine Veränderung gefordert. Es werden vielmehr Optionen entwickelt, wie man sich (scheinbar zustimmend) innerhalb dieser Bedingungen bewegen kann. Es wird ein ›richtiges Leben im Falschen‹ entworfen, das einerseits den Spielregeln des ›Falschen‹ entspricht und andererseits die Spielregeln des ›Falschen‹ sichtbar macht.

**Alltag und Zeitgeschichte im Funktions- und Speichergedächtnis.** Eine der wichtigsten Funktionen von Popliteratur ist es Alltagsphänomene der Gegenwart und der jüngeren Vergangenheit im Medium Popliteratur zu archivieren. Dieser Ansatz erklärt nicht nur das permanente Name-Dropping innerhalb der Neuen Deutschen Popliteratur. Dieser Ansatz zeigt auch, dass Pop nur in der jeweiligen Gegenwart existiert. Die Popliteratur hat es sich zur Aufgabe gemacht, Phänomene und Erscheinungen der Gegenwart genau zu beschreiben und ästhetisch zu sichern. In diesem Zusammenhang werden Objekte der Massenkultur,

welche die eigene Kindheit und Jugend prägten, als identitätsstiftend erinnert. In einem Prozess der kollektiven Kommunikation wirken diese Erlebnisse nachträglich als prägend für eine Generation, die erst aus dem Abstand des Erwachsenseins heraus erkennen kann, dass es solche Gemeinsamkeiten überhaupt gibt.

**Intertextuelle Vorbilder: Die Klassiker im Populären.** Die Neue Deutsche Popliteratur lebt von intertextuellen und intermedialen Verweisen. Sie lebt vor allem von Verweisen auf das kollektive Wissen, das durch moderne audiovisuelle Medien vermittelt wird. Doch bei näherer Betrachtung nutzen die Autoren auch souverän Motive und Stile der deutschen Literaturgeschichte. Darum sollte man auf mögliche Verweise auf kanonisierte Texte oder auf übergeordnete Genres wie den Reise- oder den Bildungsroman eingehen. Das ist nicht nur für Leserinnen und Leser reizvoll, die sich für tiefere Textschichten interessieren. Es ist auch für eine umfassende Interpretation von Popromanen unerlässlich. Erst durch diese Bezugnahmen kann gewürdigt werden, dass die Neue Deutsche Popliteratur bei allen Anleihen aus Musik und Film doch in erster Linie auf Literatur setzt. Sie platziert dies allerdings in ihren ästhetischen Arrangements so geschickt, dass es oft übersehen wird. Es muss daher betont werden, dass der typische popliterarische Held bei aller ›Schnöseligkeit‹ als Büchermensch auftritt.

**Krankheit, Tod und die letzten Dinge.** Ein weit verbreitetes Vorurteil lautet, dass Popliteratur lediglich Symptom und Phänomen der so genannten Spaßgesellschaft sei. Sie interessiere sich nur für blitzende Oberflächen und Yuppie-Attitüden. In deutlichem Widerspruch zu dieser Auffassung handelt es sich bei der Neuen Deutschen Popliteratur aber in Wirklichkeit um eine ernste Angelegenheit. Krankheit, Grausamkeit, Tod und Terror sind in der Neuen Deutschen Popliteratur keine Randphänomene, sondern sehr präsente Stoffe und Motive.

Der Tod ist in der Neuen Deutschen Popliteratur dabei nicht nur im buchstäblichen Sinne und in allen möglichen Erscheinungsformen relevant, sondern präsentiert sich auch auf der Ebene einer krankhaften Langeweile, die die Figuren angesichts der Unmöglichkeit zur echten Individualität erfasst.

## 8 Linguistische Analyse von *Tschick*

Um einen Eindruck über die sprachliche Schwierigkeit von Wolfgang Herrndorfs *Tschick* zu gewinnen, wurde eine Stichprobe des Texts<sup>66</sup> linguistisch analysiert (vgl. ABBILDUNG 22).

Auswertung		
Satzanzahl	1.510	
Wortanzahl	18.491	100 %
unterschiedliche Wörter	3.429	18,54 %
durchschnittliche Wortanzahl pro Satz	12,25	
durchschnittliche Silbenanzahl pro Wort	1,57	
durchschnittliche Kommata-Anzahl pro Satz	1,06	
Lesbarkeitsindex		
Flesch (dt. Formel)	76	sehr leicht

**Abbildung 22:** Durchschnittliche Analysewerte von Herrndorfs *Tschick* (eigene Darstellung)

### 8.1 Einschätzung der Textschwierigkeit

Für die Analyse wurde auf den Webservice von [schreiblabor.com](https://schreiblabor.com) (Streicher/Bösel, 2017c) zurückgegriffen, mit dessen Hilfe Texte hinsichtlich folgender Aspekte vollautomatisch untersucht werden können:

<sup>66</sup> Insgesamt wurden 16 Kapitel (1-4, 12-15, 25-27 und 42-46) vollautomatisch untersucht. Die Textstellen wurden dabei Anfang, Mitte und Ende des Romans entnommen.

**Satzanzahl** Die Satzanzahl ist eine statistische Angabe, die ermöglicht die Anzahl langer Sätze im Verhältnis zu der Gesamtanzahl der Sätze einzuschätzen.

**Wortanzahl** Die Wortanzahl ist eine statistische Angabe, die ermöglicht die Anzahl langer Wörter im Verhältnis zu der Gesamtanzahl der Wörter einzuschätzen.

**Unterschiedliche Wörter** Häufige Wortwiederholungen begrenzen die Varianz des Vokabulars. Je weniger unterschiedliche Wörter in einem Text verwendet werden, umso leichter verstehbar wird er, da sich die Anzahl der maximal nachzuschlagenden Wörter reduziert. Die Anzahl unterschiedlicher Wörter (im Verhältnis zur Wortanzahl insgesamt) kann daher wichtiger Hinweis auf die Textschwierigkeit sein.

**Wortanzahl pro Satz** Die Anzahl der Wörter in einem Satz beeinträchtigt die sprachliche Schwierigkeit eines geschriebenen Texts, da Lesende bei langen Sätzen mehr Informationen im Gedächtnis behalten müssen (vgl. Schulz, 1981: 46). Die finale Bedeutung eines Satzes ergibt sich erst am Satzende (vgl. Flesch). Ein Text wird somit leichter lesbar, wenn seine Sätze durchschnittlich eine geringe Wortanzahl aufweisen.

**Silbenzahl pro Wort** Der zweite Faktor, der laut Schulz (1981: 46) die Schwierigkeit eines geschriebenen Texts beeinflusst, ist die Wortschwierigkeit. Hier spielen zwei Aspekte eine Rolle: die Wortlänge und die Silbenanzahl pro Wort. Eine hohe Wortlänge kann ein Hinweis auf ein schwieriges Wort sein. Da lange Wörter meist komplex sind, kann eine hohe Silbenanzahl ein Indikator für die gehäufte Verwendung von Affixen (z. B. *superporno*, *verlieben* oder *Zerknirschung*) bzw. Komposita (z. B. *Auto|bahn|polizei*, *Jugend|gericht|s|hilfe* oder *Amaretto|flasche*) sein. Laut einer Untersuchung von Arens (1965: 44) beträgt die mittlere Silbenanzahl in deutschen literarischen Prosatexten 1,721 pro Wort. Dieser Wert darf als Normalwert gelten (vgl. FUSSNOTE 73).

**Kommata-Anzahl pro Satz** Da nebengeordnete Sätze leichter verständlich sind als untergeordnete, kann eine hohe Kommata-Anzahl pro Satz ein Indikator auf komplexe Satzkonstruktionen sein.

**Lesbarkeitsindex** Ein Lesbarkeitsindex ist ein mathematisches Instrument, um die Schwierigkeit eines Texts wissenschaftlich einzuschätzen. Dazu wird die syntaktische Komplexität<sup>67</sup> eines Texts in Beziehung zur Komplexität der verwendeten Wörter<sup>68</sup> gesetzt (vgl. Schulz, 1981: 46). **schreiblabor.com** (vgl. Strecker/Bösel, 2017c) ermittelt den *Flesch Reading Ease*-Index (deutsche Formel),<sup>69</sup> der Aussagen darüber erlaubt, wie schwierig ein Text hinsichtlich dieser beiden Parameter ist (vgl. ABBILDUNG 23).<sup>70</sup>

## 8.2 Detail-Analyse

Aus der Stichprobe wurden darüber hinaus zwei längere Kapitel<sup>71</sup> gewählt und detailliert linguistisch analysiert, wobei folgende Aspekte berücksichtigt wurden:

<sup>67</sup> Die syntaktische Komplexität eines Texts lässt sich statistisch aus der durchschnittlichen Wortanzahl pro Satz (DSL) sowie der Kommata-Anzahl ableiten.

<sup>68</sup> Die Komplexität eines Worts ergibt sich statistisch aus der durchschnittlichen Silbenanzahl (DSA).

<sup>69</sup> Flesch entwickelte seine Lesbarkeitsformel ursprünglich fürs Englische. Da im Deutschen jedoch sowohl die durchschnittliche Satzlänge (DSL) als auch die durchschnittliche Silbenanzahl (DSA) pro Wort höher ist als im Englischen, kam es bei der Anwendung der Flesch-Formel auf deutsche Texte zu Fehleinschätzungen der Textschwierigkeit (vgl. Schulz, 1981: 50). Toni Amstad übertrug in seiner Dissertation *Wie verständlich sind unsere Zeitungen?* (1978: 80) Fleschs Lesbarkeitsformel ins Deutsche. Die resultierende deutsche Version der Flesch-Formel ist auch unter dem Namen Amstad-Formel bekannt:

$$FRE = 180 - DSL - (58,5xDSA)$$

<sup>70</sup> Nebe (1990: 351) weist in diesem Zusammenhang darauf hin, dass Lesbarkeitsformeln in der Praxis des Fremdsprachenunterrichts gegenwärtig zwar verwendet werden und auch als handhabbar gelten. Allerdings seien die Formeln aber nur eingeschränkt für die Fremdsprache tauglich. Da sich Formeln wie der Flesch-Index auf die Textschwierigkeit in der L1 beziehe, könnten sie die komplizierten Dekodierungsprozesse in der Fremdsprache nicht widerspiegeln. Darüber hinaus erfassten sie nur „formalsprachliche Kriterien [...] die keinerlei Differenzierung der tatsächlichen Komplexität je Satz bzw. Wort im Text gestatten“. In dieser Arbeit wird der Argumentation Nebes (vgl. ebd.), dass „sich qualitative Erscheinungen nicht ohne Weiteres quantitativ erfassen lassen“, zugestimmt. Formale und quantitative Textmerkmale können jedoch durchaus als nützliche Indikatoren für die Textschwierigkeit gewertet werden. Dies ergab auch eine schwedische Studie (vgl. Schulz, 1981: 49), wonach sich Satzlänge und Anzahl langer Wörter in einem Text als zuverlässigste und am einfachsten nutzbare Prädikatoren von Textschwierigkeit bzw. Lesbarkeit herausstellten.

<sup>71</sup> Die Kapitellänge in Herrndorfs *Tschick* variiert stark. Einige Kapitel sind mehrere Seiten lang, andere nur knapp eine Seite. Für die Detail-Analyse wurden Kapitel 1 und 45 ausgewählt, die beide mehrere Seiten umfassen und ausreichend sprachliches Material liefern, um Rückschlüsse auf den Roman als Ganzes zu erlauben.

Flesch-Index		
Wert	Anspruch	Textformen
81-100	anspruchslos	Comics, Werbeslogans
71-80	sehr einfach	Boulevard-Zeitung
61-70	einfach	Anleitungen, Rezepte
46-60	durchschnittlich	Online-Zeitung
36-45	schwierig	Gesetzestexte, Geschäftsbedingungen
0-35	sehr schwierig	wissenschaftliche Abhandlungen

**Abbildung 23:** Zusammenhang zwischen Flesch-Wert und Textschwierigkeit (Quelle: Strecker / Bösel, 2017c – eigene Darstellung)

**Lange Wörter** Lange Wörter stellen für DaF-Lernende eine Herausforderung dar. Die durchschnittliche Länge eines deutschen Wortes beträgt 14,3 Buchstaben<sup>72</sup> (vgl. Bibliographisches Institut, 2017b). Da der Text jedoch hinsichtlich seiner Eignung für den DaF-Unterricht in der Grundstufe (A2.1 bis B1.1) eingeschätzt werden soll, wurden bereits Wörter ab zehn Zeichen als lange Wörter ausgefiltert. Darüber hinaus wurde jedes dieser langen Wörter auf seine Bestandteile hin untersucht. Daraus lassen sich Worterschließungsstrategien ableiten, auf die im DaF-Unterricht eingegangen werden sollte, um den Studierenden das Verstehen langer Wörter zu erleichtern.

**Lange Sätze** Einer Untersuchung von Arens<sup>73</sup> (1965: 44) zufolge beträgt die Nor-

<sup>72</sup> Dieser Durchschnittswert bezieht sich auf 9 Millionen analysierte, unterschiedliche Grundformen im Dudenkorpus. Als Grundform gilt dabei ein Wort, das mindestens vier Mal im Dudenkorpus belegt ist (vgl. Bibliographisches Institut, 2017a).

<sup>73</sup> Arens ermittelte aus einer Stichprobe von 117 Werken erzählender Prosa die mittlere Satz- und Wortlänge. Seine Stichprobe darf als repräsentativ für die deutsche Sprache gelten, da in ihr 52 Autoren sowie Texte aus dem 17. bis 20. Jahrhundert berücksichtigt wurden. Der genaue Mittelwert für die Satzlänge liegt bei 25,40 Wörtern pro Satz, der exakte Mittelwert für die Wortlänge bei 1,721 Silben pro Wort (vgl. Arens, 1965: 44). Das Besondere an Arens Untersuchung war ihr Ergebnis: Er stellte fest, dass die Wortlänge steigt, wenn die Satzlänge zunimmt (vgl. ebd.: 77). Diese Korrelation kann als grobe Richtschnur zur Einschätzung der Textschwierigkeit genutzt werden. Denn: Je kürzer die Satzlänge eines Texts, umso kürzer



mallänge deutscher Sätze zwischen 20 und 30 Wörtern. Gewöhnlich werden daher erst Sätze mit mehr als 30 Wörtern zu den langen Sätzen gezählt. Da für DaF-Lernende in der Grundstufe lange Sätze schwer verständlich sein können, wurde für die Analyse des vorliegenden Texts Arens unterer Grenzwert verwendet: Als lang werden bereits Sätze mit einer Wortanzahl von mehr als 20 Wörtern definiert. Sollte ein erhöhtes Vorkommen langer Sätze festgestellt werden, ist darauf im DaF-Unterricht einzugehen.

**Phrasen** In Anlehnung an Wotjak (2005: 372f.) wurde der Text sowohl hinsichtlich satz- und textwertiger Phraseologismen<sup>74</sup> als auch solcher unterhalb der Satzebene<sup>75</sup> analysiert. Da zugehörige Bestandteile eines Phraseologismus von L1-Sprecher/innen meist vorhergesagt werden können, wenn ein Bestandteil gelesen wurde, weist eine hohe Anzahl von Phraseologismen grundsätzlich auf eine hohe Vorhersagbarkeit des Texts hin und reduziert die Textschwierigkeit. Für DaF-Lernende kann die Häufigkeit von Phraseologismen in einem Text allerdings eine Lernschwierigkeit darstellen. Die Tatsache, dass sie mit hoher Wahrscheinlichkeit die übertragenen Bedeutungen von Sprichwörtern und Idiomen (noch) nicht kennen, sollte daher bei der Text-Didaktisierung berücksichtigt werden. Darüber hinaus sollte gegebenenfalls das Nachschlagen von Phraseologismen im Wörterbuch geübt werden, da eine Suche – vor allem bei Phraseologismen mit vielen Wörtern (z. B. *sich vor Angst in die Hosen machen*) – „nicht immer geradlinig verläuft“ (Bergerová, 2011).

**Füllwörter** Das Programm analysiert den Text mittels einer Liste auf Wörter, die häufig als Füllwörter eingesetzt werden (vgl. Strecker/Bösel, 2017b). Dazu

---

sind die darin enthaltenen Wörter – was sich positiv auf die Worterkennung und Wortlesegeschwindigkeit auswirkt (vgl. Gathercole/Baddeley, 1993: 10).

<sup>74</sup> Zu den satz- und textwertigen Phraseologismen zählen Sprichwörter, Redewendungen und Routineformeln.

<sup>75</sup> Bei den Phraseologismen unterhalb der Satzebene wurden nur jene berücksichtigt, die idiomatischen sowie formelhaften Charakter haben (d. h. gesprächsspezifische Formeln wie z. B. *ehrlich gesagt*, *wenn man so will* oder *wie dem auch sei* und Wortidiome wie z. B. *sich vor Angst in die Hosen machen*, *einen Streit vom Zaun brechen* oder *Bauklötze staunen*). Laut Wotjak (2005: 372) zählen auch Kollokationen, Funktionsverbgefüge und grammatische Relatoren zu den Phraseologismen unterhalb der Satzebene. Die genannten Gruppen sind jedoch nicht idiomatisch (vgl. Bergerová, 2011) und wurden daher in dieser Arbeit nicht berücksichtigt.

zählen Konjunktionen und Adverbien, „die dem Autor [...] schier unüberschaubare Möglichkeiten geben, beispielsweise eine bestimmte Haltung auszudrücken oder Texte mit Emotionen zu versehen“ (Strecker/Bösel, 2017a). Da das Programm allerdings nicht zwischen notwendigen Konjunktionen bzw. Adverbien und solchen, die wegfallen können (echte Füllwörter), unterscheiden kann, wurden die Ergebnisse nach der automatischen Analyse begutachtet. Konjunktionen und Adverbien, deren Weglassen die Bedeutung des Satzes entscheidend geändert hätten, wurden manuell aus der Zählung entfernt.

**Internationalismen** Eine hohe Anzahl von Internationalismen macht Texte leichter verständlich, da die DaF-Studierenden diese mit hoher Wahrscheinlichkeit aus ihrer L1 ableiten und ohne nachzuschlagen verstehen können. Zu den Internationalismen werden Wörter gerechnet, die in ähnlicher Form auch anderen Sprachen zu finden sind (z.B. Deutsch *Alkohol*, Afrikaans *alkohol* und Englisch *alcohol*). Der Text wurde manuell auf Internationalismen untersucht. Zur besseren Einschätzung, ob ein Wort zu den Internationalismen gezählt werden kann oder nicht, wurde die Liste von Graf-Gutfreund (2013) zu Rate gezogen.

## Detail-Analyse

## Kapitel 1

Als Erstes ist da der Geruch von Blut und Kaffee. Die Kaffeemaschine steht drüben auf dem Tisch, und das Blut ist in meinen Schuhen. [Um ehrlich zu sein], es ist nicht nur Blut. Als der Ältere «vierzehn» gesagt hat, hab ich [mir in die Hose gepisst]. Ich hab die ganze Zeit schräg auf dem Hocker gehangen und mich nicht gerührt. Mir war schwindlig. Ich hab versucht auszusehen, wie ich gedacht hab, dass Tschick (wahrscheinlich) aussieht, wenn einer «vierzehn» zu ihm sagt, und (dann) hab ich [mir vor Angst in die Hose gepisst]. Maik Klingenberg, der Held. (Dabei) weiß ich (gar) nicht, warum (jetzt) die Aufregung. [War (doch) die ganze Zeit klar], dass es (so) endet. Tschick hat sich [mit Sicherheit] nicht [in die Hose gepisst].

Wo ist Tschick (überhaupt)? Auf der Autobahn hab ich ihn noch gesehen, wie er auf einem Bein ins Gebüsch gehüpft ist, (aber) ich schätze (mal), sie haben ihn (auch) gekriegt. Mit einem Bein kommt man nicht weit. Fragen kann ich die Polizisten (natürlich) nicht. Weil, wenn sie ihn nicht gesehen haben, ist es logisch besser, (gar) nicht damit anzufangen. Vielleicht haben sie ihn (ja) nicht gesehen. Und von mir erfahren sie's [mit Sicherheit] nicht. Da können sie mich foltern. Obwohl die deutsche Polizei, glaube ich, niemanden foltern darf. Das dürfen die [nur im Fernsehen] und in der Türkei. (Aber) vollgeschifft und blutig auf der Station der Autobahnpolizei sitzen und Fragen nach den Eltern beantworten ist (auch) nicht gerade [der ganz große Bringer]. (Vielleicht) wäre Foltern (sogar) (ganz) angenehm, dann hätte ich (wenigstens) einen Grund für meine Aufregung.

Das Beste ist Klappe halten, hat Tschick gesagt. Und das seh ich genauso. Jetzt, wo (eh) alles egal ist. Und [mir ist alles egal]. (Na) (ja), (fast) alles. Tatjana Cosic zum Beispiel ist mir (natürlich) nicht egal. Obwohl ich jetzt (schon) (ziemlich) lange nicht mehr an sie gedacht habe. Aber wo ich auf diesem Hocker hier sitze und draußen die Autobahn vorbeirauscht und der ältere Polizist steht seit fünf Minuten an der Kaffeemaschine dahinten und füllt Wasser ein und kippt es (wieder) aus, drückt auf den Schalter und schaut das Gerät von unten an, während [jeder Depp sehen kann], dass der Stecker vom Verlängerungskabel nicht drin ist, da muss ich (wieder) an Tatjana denken. (Denn) [genau genommen] wäre ich nicht hier, wenn es Tatjana nicht gäbe. Obwohl sie [mit der ganzen Sache] nichts zu tun hat. Ist das unklar, was ich (da) rede? (Ja), [tut mir leid]. [Ich versuch's später nochmal]. Tatjana kommt [in der ganzen Geschichte] (überhaupt) nicht vor. Das schönste Mädchen der Welt kommt nicht vor. Auf der ganzen Reise hab ich mir (immer) vorgestellt, dass sie uns sehen kann. Wie wir oben aus dem Kornfeld rausgucken. Wie wir mit dem Bündel Schläuche auf dem Müllberg stehen [wie die letzten Trottel]... Ich hab mir (immer) vorgestellt, Tatjana steht hinter uns und sieht, was wir sehen, und freut sich, wie wir uns freuen. (Aber) jetzt bin ich froh, dass ich mir das (nur) vorgestellt hab.

Der Polizist zieht ein grünes **Papierhandtuch** aus einem **Handtuchspender** und gibt es mir. Was soll ich damit? Den Boden aufwischen? Er fasst mit zwei Fingern an seine Nase und sieht mich an. **(Ach) (so)**. **[Nase schnäuzen]**. Ich **[schnäuze mir die Nase]**, er lächelt freundlich. Das mit der Folter **[kann ich mir (wohl) abschminken]**. **(Aber)** wohin jetzt mit dem **Taschentuch**? Ich schaue suchend auf dem Boden herum. Die ganze **Station** ist mit grauem Linoleum ausgelegt, **(genau)** das gleiche wie in den Gängen zu unserer Turnhalle. Es riecht **(auch)** ein bisschen **(so)**. Pisse, Schweiß und Linoleum. Ich sehe Wolkow, unseren **Sportlehrer**, im **Trainingsanzug** durch die Gänge federn, siebzig Jahre, **durchtrainiert**: Auf geht's, Jungs! Hopp, hopp! Das Geräusch seiner **schmatzenden** Schritte auf dem Boden, fernes Gekicher aus der **Mädchenumkleide** und Wolkows Blick dorthin. Ich sehe die hohen Fenster, die Bänke, die Ringe an der Decke, an denen nie geturnt wurde. Ich sehe Natalie und Lena und Kimberley durch den **Seiteneingang** der Halle kommen. Und Tatjana in ihrem grünen **Trainingsanzug**. Ich sehe ihr **verschwommenes Spiegelbild** auf dem **Hallenboden**, die **Glitzerhosen**, die die Mädchen jetzt **(immer)** tragen, die Oberteile. Und dass **(neuerdings)** die Hälfte von ihnen in dicken **Wollpullovern** turnt, und **(mindestens)** drei haben **(immer)** ein **Attest** vom Arzt. Hagecius-Gymnasium Berlin, achte Klasse.

«Ich dachte, fünfzehn?», sage ich, und der Polizist **[schüttelt den Kopf]**.

«Nee, vierzehn. Vierzehn. Was ist mit dem **Kaffee**, Horst?»

«**Kaffee** ist kaputt», sagt Horst.

**[Ich möchte meinen Anwalt sprechen.]**

Das wäre der Satz, den ich jetzt **(wahrscheinlich)** sagen müsste. Das ist der richtige Satz in der richtigen **Situation**, wie jeder aus dem Fernsehen weiß. **(Aber)** das sagt sich **(so)** leicht: **[Ich möchte meinen Anwalt sprechen.]** Würden die sich **(wahrscheinlich)** totlachen. **[Das Problem ist]: [Ich habe keine Ahnung]**, was dieser Satz bedeutet. Wenn ich sage, **[ich möchte meinen Anwalt sprechen]**, und sie fragen: «Wen möchtest du sprechen? Deinen Anwalt?» – was soll ich **(dann)** antworten? **[Ich hab in meinem Leben noch]** keinen Anwalt gesehen, und ich weiß **(auch)** nicht, wozu ich einen brauche. Ich weiß nicht **(mal)**, ob **Rechtsanwalt** dasselbe ist wie Anwalt. Oder **Staatsanwalt**. So was Ähnliches wie ein Richter, nehme ich an, nur dass er auf meiner Seite steht und mehr Ahnung von Gesetzen hat als ich. **(Aber)** mehr Ahnung von Gesetzen als ich hat hier **(praktisch)** jeder, der im Raum ist. Jeder Polizist vor allem. Und die könnte ich **(natürlich)** fragen. Aber ich wette, wenn ich den Jüngeren frage, ob ich **(jetzt) (so)** eine Art Anwalt brauchen könnte. **(dann)** dreht der sich zu seinem **Kollegen** um und ruft: «Hey, Horst! Horscht! Komm **(mal)** her! Unser Held hier will wissen, ob er einen Anwalt braucht! Guck dir das an. Blutet den ganzen Boden voll, **[pisst sich in die Hosen] [wie ein Weltmeister]** und – will seinen Anwalt sprechen!» Hahaha. **[Da lachen die sich (natürlich) kaputt.]** Und ich finde, es geht mir schlecht genug, ich muss mich nicht **(auch)** noch zum Obst machen. **[Was passiert ist, ist passiert.]** Mehr kommt **(jetzt)** nicht. Da kann **(auch)** der Anwalt nichts mehr ändern. Weil, dass wir **[Mist gebaut haben]**, könnte **(nur)** ein **Geisteskranker abzustreiten** versuchen. **[Was soll ich sagen?]**

Dass ich die ganze Woche zu Hause am Pool gelegen hab, fragen Sie die Putzfrau? Dass die **Schweinehälften** wie Regen vom Himmel gefallen sind? Viel kann ich **(jetzt)** **(wirklich)** nicht mehr tun. Ich könnte noch **[gen Mekka beten]** und mir in die Hosen kacken, sonst sind nicht **(mehr)** viele Optionen offen.

Der Jüngere, der **(eigentlich)** **(ganz)** nett aussieht, **[schüttelt den Kopf]** und **wiederholt**: «Fünfzehn ist Quatsch. Vierzehn. Mit vierzehn bist du strafmündig.»

**(Wahrscheinlich)** sollte ich jetzt Schuldgefühle haben und Reue **(und)** **(alles)**, **(aber)**, **[ehrlich gesagt]**, ich fühle **(überhaupt)** nichts. Mir ist **(einfach)** **(nur)** **(wahnsinnig)** schwindlig. Ich kratze mich unten an meiner Wade. Nur da, wo früher meine Wade war, ist jetzt nichts mehr. Ein violetter Streifen Schleim bleibt an meiner Hand kleben. Das ist nicht mein Blut, hatte ich vorhin gesagt, als sie mich gefragt hatten. Lag **(ja)** genug anderer Schleim auf der Straße, um den man sich kümmern konnte, und ich dachte **(wirklich)**, dass das nicht mein Blut ist. **(Aber)** wenn das nicht mein Blut ist, wo ist **(denn)** **(jetzt)** meine Wade, frage ich mich?

Ich ziehe das Hosenbein hoch und gucke drunter. Dann habe ich noch **(genau)** eine Sekunde, um mich zu wundern. Wenn ich das im Film sehen müsste, würde mir **[mit Sicherheit]** übel, denke ich, und **(tatsächlich)** wird mir **(jetzt)** übel, auf dieser Station der Autobahnpolizei, was **(ja)** **(auch)** **(irgendwie)** beruhigend ist. **[Für einen kurzen Moment]** sehe ich **(noch)** mein **Spiegelbild** auf dem Linoleum auf mich zukommen, und **(dann)** knallt es, und ich bin weg.

Auswertung — Kapitel 1			
Satzanzahl	119	100 %	
Wortanzahl	1.260	100 %	
unterschiedliche Wörter	501	39,76 %	
durchschnittliche Wortanzahl pro Satz	10,59		
durchschnittliche Silbenanzahl pro Wort	1,52		
durchschnittliche Kommata-Anzahl pro Satz	0,89		
Lesbarkeitsindex			
Flesch (dt. Formel)	80	extrem leicht	
Detailanalyse		total	unter-schiedliche
<u>Lange Sätze</u> (mehr als 20 Wörter)	9		7,50 %
<b>Lange Wörter</b> (mehr als 10 Zeichen)	41	32	2,53 %
<b>[Phrasen]</b>	38	29	2,30 %
<b>(Füllwörter)</b>	93	43	3,41 %
Internationalismen	25	17	1,34 %

Abbildung 24: Ergebnisse der Detail-Analyse – Kapitel 1 (eigene Darstellung)

### Kapitel 1 — Analyse langer Wörter (alphabetisch)

abschminken	Verb: <i>abschminken</i> (Infinitiv)
abzustreiten	Verb: <i>abstreiten</i> (Infinitiv mit zu)
anzusehen	Verb: <i>ansehen</i> (Infinitiv mit zu)
Autobahnpolizei	Kompositum: Nomen + Nomen + Nomen
durchtrainiert	Adjektiv
Geisteskranker	Kompositum: Nomen + Fuge + Nomen
Glitzerhosen	Kompositum: Nomen + Nomen
Hallenboden	Kompositum: Nomen + Fuge + Nomen
Handtuchspender	Kompositum: Nomen + Nomen + Nomen
Kaffeemaschine	Kompositum: Nomen + Nomen
Klingenberg	Name
Mädchenumkleide	Kompositum: Nomen + Nomen
Papierhandtuch	Kompositum: Nomen + Nomen + Nomen
Rechtsanwalt	Kompositum: Nomen + Fuge + Nomen
schmatzenden	Adjektiv: flektiert
Schweinehälften	Kompositum: Nomen + Nomen
Seiteneingang	Kompositum: Nomen + Fuge + Nomen
Spiegelbild	Kompositum: Nomen + Nomen
Sportlehrer	Kompositum: Nomen + Nomen
Staatsanwalt	Kompositum: Nomen + Fuge + Nomen
Taschentuch	Kompositum: Nomen + Fuge + Nomen
tatsächlich	Adverb
Trainingsanzug	Kompositum: Nomen + Fuge + Nomen
Verlängerungskabel	Kompositum: Nomen + Fuge + Nomen
verschwommenes	Adjektiv: flektiert
vollgeschifft	Verb: <i>vollschiffen</i> (Partizip II)
vorbeirauscht	Verb: <i>vorbeirauschen</i> (3. Person Sg. Präsens)
vorge stellt	Verb: <i>vorstellen</i> (Partizip II)
wahrscheinlich	Adverb
Weltmeister	Kompositum: Nomen + Nomen

wiederholt

Wollpullovern

Verb: *wiederholen* (Partizip II)

Kompositum: Nomen + Nomen



Wortart	Anzahl
Nomen	20
• <i>Kompositum</i>	19
• <i>Name</i>	1
Verben	7
• <i>Partizip II</i>	3
• <i>Infinitiv mit zu</i>	2
• <i>Infinitiv</i>	1
• <i>Präsens</i>	1
Adjektiv	3
Adverb	2

**Abbildung 25:** Ergebnisse der Detail-Analyse – Kapitel 1: Wortarten langer Wörter (eigene Darstellung)

# **Kapitel 1 – Liste der Füllwörter (nach Häufigkeit)**

aber	8x	doch
auch	7x	eh
jetzt	6x	eigentlich
ja	5x	einfach
so	5x	fast
dann	4x	irgendwie
immer	4x	mehr
natürlich	4x	mindestens
wahrscheinlich	4x	na
mal	3x	neuerdings
nur	3x	noch
überhaupt	3x	praktisch
denn	2x	schon
ganz	2x	sogar
gar	2x	tatsächlich
genau	2x	und
wieder	2x	vielleicht
wirklich	2x	wahnsinnig
ach		wenigstens
alles		wohl
da		ziemlich
dabei		

## Detail-Analyse

## Kapitel 45

«Er begreift es nicht.» Mein Vater drehte sich zu meiner Mutter um und sagte: «Er begreift es nicht, er ist zu dumm!»

Ich saß auf einem Stuhl, und er saß mir gegenüber auf einem Stuhl und beugte sich (so) weit vor, dass sein Gesicht direkt vor meinem Gesicht war und seine Knie von außen gegen meine drückten, und ich konnte bei jedem Wort, das er schrie, sein Rasierwasser riechen. Aramis. Geschenk von meiner Mutter, zum **hundredsiebzigsten** Geburtstag.

«Du hast mächtig [Scheiße gebaut], [ist dir das klar]!»

Ich antwortete nicht. Was sollte ich antworten? Klar [war mir das klar]. Und er sagte es (ja) (auch) nicht zum ersten, sondern [zum (ungefähr) hundertsten Mal] heute, und was er (jetzt) (noch) von mir hören wollte, wusste ich nicht.

Er sah meine Mutter an, und meine Mutter hustete.

«Ich glaube (schon), dass er's begreift», sagte sie. Sie rührte mit dem Strohhalm im Amaretto rum.

Mein Vater packte mich an den Schultern und schüttelte mich. «Weißt du, wovon ich rede? [Sag gefälligst was!]

«[Was soll ich (denn) sagen?] Ich hab (doch) ja gesagt, ja, [es ist mir klar]. [Ich hab's verstanden.]»

«(Gar) nichts hast du verstanden! (Gar) nichts ist dir klar! Er denkt, es geht um Worte. Ein Idiot!»

«Ich bin kein Idiot, nur weil ich [zum hundertsten Mal]—»

Zack, [scheuerte er mir eine].

«Josef, lass doch.» Meine Mutter versuchte aufzustehen, verlor (aber) (sofort) das Gleichgewicht und ließ sich zurück in den Sessel neben der Amarettoflasche sinken.

Mein Vater beugte sich (ganz) dicht zu mir vor. Er zitterte vor Aufregung. Dann verschränkte er die Arme vor der Brust, und ich versuchte mit meinem Gesicht eine Art **Zerknirschung auszudrücken**, weil mein Vater das (vermutlich) erwartete und weil ich wusste, dass er die Arme nur verschränkte, [weil er kurz davor war], [mir noch eine zu scheuern]. Bis dahin hatte ich (einfach) (nur) gesagt, was ich dachte. Ich wollte nicht lügen. Diese **Zerknirschung** war die erste Lüge, die ich mir an diesem Tag leistete, um die Sache abzukürzen.

«Ich weiß, dass wir [Scheiße gebaut] haben, und ich weiß —»

Mein Vater holte mit dem Arm aus, und ich zog den Kopf ein. Diesmal brüllte er (aber) nur: «Nein, nein, nein! Ihr habt (überhaupt) keine [Scheiße gebaut], du Vollidiot! Dein asiger **Russenfreund** hat [Scheiße gebaut]! Und du bist so dämlich, dich da reinziehen zu lassen. Du bist (doch) allein zu blöd, um an unserem Auto den **Rückspiegel** zu verstellen!», rief mein Vater, und ich machte ein genervtes Gesicht, weil ich ihm (schon) (ungefähr) zehntausend Mal erklärt hatte, wie es (wirklich) gewesen war, auch wenn er's nicht hören wollte.

«**[Glaubst du, du bist allein auf der Welt?]** Glaubst du, das fällt nicht auf uns zurück? Was meinst du, wie ich **(jetzt)** dasteh? Wie soll ich den Leuten Häuser verkaufen, wenn mein Sohn ihre Autos klaut?»

«Du verkaufst **(doch)** **(eh)** keine Häuser mehr. Deine Firma ist **(doch)** —»

Zack, krachte es in mein Gesicht, und ich fiel zu Boden. Alter Finne. Auf der Schule heißt es **(ja)** **(immer)**, **[Gewalt ist keine Lösung]**. Aber Lösung mein Arsch. Wenn man **(einmal)** **(so)** eine Handvoll in der Fresse hat, weiß man, dass das **(sehr)** **(wohl)** eine Lösung ist.

Meine Mutter schrie, ich rappelte mich auf, und mein Vater sah zu meiner Mutter und dann **(irgendwo)** in den Raum, und dann sagte er: «Klar. **[(Ganz) klar.]** **[Ist (auch) egal.]** Setz dich. Ich hab gesagt, setz dich, du Idiot. Und hör **(genau)** zu. Du **[hast (nämlich) gute Chancen]**, **[mit einem blauen Auge davonzukommen]**. Das weiß ich vom Schuback. Außer du stellst dich so dämlich an wie jetzt und erzählst dem Richter, wie toll du ein Auto **kurzschließen** kannst mit der Dreißig auf die Fünfzig und holla-holla. Das machen die gern beim **Jugendgericht**, dass sie das Verfahren gegen einen **einstellen**, damit er als Zeuge gegen den anderen aussagen muss. Und **normal** bist du derjenige, gegen den das Verfahren **eingestellt** wird, außer du bist zu **scheiBedämlich**. **[Aber verlass dich drauf]**: Dein asiger Russe **[ist nicht so dämlich wie du]**. **[Der kennt das (schon).]** Der hat **(schon)** eine richtige kriminelle Karriere hinter sich, **Ladendiebstahl** mit seinem Bruder, **Schwarzfahren**, Betrug und Hehlerei. **[(Ja), da guckst du.]** Die ganze asige Sippschaft ist so. Hat er dir **(natürlich)** nicht erzählt. Und der hat **(auch)** kein solches Elternhaus **vorzuweisen**, der lebt in der Scheiße. In seiner Sieben-**Quadratmeter**-Scheiße, **[wo er (auch) hingehört]**. **[Der kann froh sein, wenn]** er in ein Heim kommt. Aber die können den **(auch)** **abschieben**, sagt der Schuback. Und der wird morgen versuchen, **[um jeden Preis]** **[seine Haut zu retten]** – **[ist dir das klar?]** Der hat seine Aussage **(schon)** gemacht. **[Der gibt dir die ganze Schuld.]** **[Das ist immer so]**, da gibt jeder Idiot dem anderen die Schuld.»

«Und das soll ich **(also)** auch machen?»

«Das sollst du nicht, das wirst du machen. Weil sie dir **(nämlich)** glauben. Verstehst du? **[Du kannst von Glück sagen, dass]** der Typ von der **Jugendgerichtshilfe** **(hier)** **(so)** begeistert war. Wie der das Haus gesehen hat. Wie der **(allein)** den Pool gesehen hat! Das hat er **(ja)** **(auch)** **(gleich)** gesagt, dass das **(hier)** ein Elternhaus ist mit den besten **Möglichkeiten** **[und allem Pipapo]**.» Mein Vater drehte sich zu meiner Mutter um, und meine Mutter linste in ihr Glas. «Du bist **(da)** **reingerissen** worden von diesem russischen Asi. Und das erzählst du dem Richter, egal, was du der Polizei vorher erzählt hast, capisce? Capisce?»

«Ich erzähl dem Richter, was passiert ist», sagte ich. «**[Der ist (doch) nicht blöd.]**»

Mein Vater starrte mich **(ungefähr)** vier Sekunden lang an. Das war das Ende. Ich sah **(noch)** das Blitzen in seinen Augen, dann sah ich **(erst)** **(mal)** nichts mehr. Die Schläge trafen mich überall, ich fiel vom Stuhl und rutschte auf dem Fußboden rum, die Unterarme vorm Gesicht. Ich hörte meine Mutter schreien und umfallen und «Josef!» rufen, und

zuletzt lag ich so, dass ich zwischen meinen Armen heraus durchs **Terrassenfenster** sah. Ich spürte die Fußtritte (**immer**) noch, aber es wurden langsam weniger. Mein Rücken tat weh. Ich sah den blauen Himmel über dem Garten und schniefte. Ich sah den **Sonnenschirm** über der einsamen Liege im Wind. Daneben stand ein brauner Junge und fischte mit einem Kescher die Blätter aus dem **Pool**. Sie hatten den Inder wieder **eingestellt**.

«Ach Gott, ach Gott», sagte meine Mutter und hustete.

Den Rest des Tages verbrachte ich im Bett. Ich lag auf der Seite und zuppelte am Rollo rum, das über mir in der **Nachmittagssonne** schaukelte. Das Rollo war uralt. Ich hatte es (**schon**) gehabt, als ich drei Jahre war. Wir waren fünfmal damit umgezogen, und es war immer da gewesen. Das fiel mir (**jetzt**) zum ersten Mal auf, als ich daran **rumzuppelte**. Ich hörte aus dem Garten die Stimmen meiner Eltern. Der Inder [**kriegte (auch) (noch) was ab.] (Wahrscheinlich)** hatte er irgendein welches Blatt im **Pool** übersehen. Es war der große Schreitag für meinen Vater. Später hörte ich die Vögel im Garten, dann setzte die Dämmerung ein, und es wurde ruhig.

Ich lag da, während es (**immer**) dunkler wurde, und **betrachtete** das Rollo und dachte darüber nach, wie lange alles (**noch**) so bleiben würde. Wie lange ich hier (**noch**) liegen könnte, wie lange wir (**noch**) in diesem Haus leben würden, wie lange meine Eltern (**noch**) **verheiratet** wären.

Und ich freute mich (**darauf**), Tschick **wiederzusehen**. Das war das Einzige, worauf ich mich freute. Ich hatte ihn nicht mehr gesehen seit unserem Unfall auf der **Autobahn**, und das war (**jetzt**) (**schon**) vier Wochen her. Ich wusste, dass sie ihn in ein Heim gebracht hatten, aber es war ein Heim, wo man (**erst**) (**mal**) keinen **Kontakt** haben durfte, nicht mal Briefe bekam man (**da**).

Auswertung — Kapitel 45			
Satzanzahl	118	100 %	
Wortanzahl	1.256	100 %	
unterschiedliche Wörter	492	39,17	
durchschnittliche Wortanzahl pro Satz	10,64		
durchschnittliche Silbenanzahl pro Wort	1,50		
durchschnittliche Kommata-Anzahl pro Satz	0,92		
Lesbarkeitsindex			
Flesch (dt. Formel)	82	extrem leicht	
Detailanalyse	total	unter-schiedliche	
<u>Lange Sätze</u> (mehr als 20 Wörter)	10		8,40 %
<b>Lange Wörter</b> (mehr als 10 Zeichen)	41	37	2,94 %
<b>[Phrasen]</b>	36	27	2,14 %
<b>(Füllwörter)</b>	78	36	2,86 %
Internationalismen	19	10	0,79 %

Abbildung 26: Ergebnisse der Detail-Analyse – Kapitel 45 (eigene Darstellung)

#### Kapitel 45 — Analyse langer Wörter (alphabetisch)

abschieben	Verb: <i>abschieben</i> (Infinitiv)
abzukürzen	Verb: <i>abkürzen</i> (Infinitiv + zu)
Amarettoflasche	Kompositum: Name + Nomen
aufzustehen	Verb: <i>aufstehen</i> (Infinitiv + zu)
auszudrücken	Verb: <i>ausdrücken</i> (Infinitiv + zu)
betrachtete	Verb: <i>betrachten</i> (1. Person Sg. Präteritum)
davonzukommen	Verb: <i>davonkommen</i> (Infinitiv + zu)
eingestellt	Verb: <i>einstellen</i> (Partizip II)
einstellen	Verb: <i>einstellen</i> (Infinitiv)
gefälligst	Adverb: Superlativ zu <i>gefällig</i>
Gleichgewicht	Kompositum: Adjektiv + Nomen
hundertsiebzigsten	Zahl: flektiert
hundertsten	Zahl: flektiert
Jugendgericht	Kompositum: Nomen + Nomen
Jugendgerichtshilfe	Kompositum: Nomen + Nomen + Fuge + Nomen
kurzschließen	Verb: <i>kurzschließen</i> (Infinitiv)
Ladendiebstahl	Kompositum: Nomen + Nomen
Möglichkeiten	Ableitung: Adjektiv + <i>-keit</i>
Nachmittagssonne	Kompositum: Adverb + Nomen + Fuge + Nomen
Quadratmeter	Kompositum: Nomen + Nomen
Rasierwasser	Kompositum: Nomen + Nomen
reingerissen	Verb: <i>reinreißen</i> (Partizip II)
Rückspiegel	Kompositum: Adverb + Nomen
rumzuppelte	Verb: <i>rumzuppeln</i> (1. Person Sg. Präteritum)
Russenfreund	Kompositum: Nomen + Nomen
scheißedämlich	Kompositum: Adjektiv + Adjektiv
schüttelte	Verb: <i>schütteln</i> (3. Person Sg. Präteritum)
Schwarzfahren	Nominalisierung zum Verb <i>schwarzfahren</i>
Sonnenschirm	Kompositum: Nomen + Fuge + Nomen
Terrassenfenster	Kompositum: Nomen + Fuge + Nomen

verheiratet	Adjektiv
verschränkte	Verb: <i>verschränken</i> (1. Person Sg. Präteritum)
vorzuweisen	Verb: <i>vorweisen</i> (Infinitiv + zu)
wahrscheinlich	Adverb
wiederzusehen	Verb: <i>wiedersehen</i> (Infinitiv + zu)
zehntausend	Zahl: unflektiert
Zerknirschung	Ableitung: Adjektiv + <i>-ung</i>



Wortart	Anzahl
Nomen	16
• <i>Kompositum</i>	13
• <i>Ableitung</i>	2
• <i>Nominalisierung</i>	1
Verben	15
• <i>Infinitiv mit zu</i>	6
• <i>Präteritum</i>	4
• <i>Infinitiv</i>	3
• <i>Partizip II</i>	2
Zahl	3
Adverb	2
Adjektiv	1

**Abbildung 27:** Ergebnisse der Detail-Analyse – Kapitel 45: Wortarten langer Wörter (eigene Darstellung)

**Kapitel 45 — Liste der Füllwörter (nach Häufigkeit)**

auch	7x	sehr
noch	7x	sofort
schon	7x	überhaupt
doch	5x	vermutlich
ja	4x	wahrscheinlich
jetzt	4x	wirklich
immer	3x	wohl
so	3x	
ungefähr	3x	
aber	2x	
da	2x	
erst	2x	
ganz	2x	
gar	2x	
hier	2x	
mal	2x	
nämlich	2x	
allein		
also		
darauf		
denn		
eh		
einfach		
einmal		
genau		
gleich		
irgendwo		
natürlich		
nur		

## 8.3 Zusammenfassung der Analyse-Ergebnisse

Die Analyse hat ergeben, dass es sich bei Herrndorfs Roman *Tschick* um einen für DaF-Studierende der Grundstufe grundsätzlich geeigneten Text handelt. Die durchschnittliche Silbenlänge pro Wort liegt mit 1,57 (vgl. ABBILDUNG 22) deutlich unter dem von Arens (1965: 44) ermittelten Normalwert von 1,721 für erzählende Prosa. Diese Beobachtung trifft auch auf die Satzlänge zu. Durchschnittlich sind die Sätze in *Tschick* nur 12,25 Wörter lang. Der von Arens (ebd.) für literarische Prosatexte festgestellten Normalwert liegt bei 25,40 Wörtern pro Satz wird damit erheblich unterschritten.

Wie durch die Detail-Analyse gezeigt werden konnte, enthält der Text darüber hinaus nur wenige Sätze, die mehr als 20 Wörter umfassen (7,56 % in Kapitel 1 bzw. 8,47 % in Kapitel 45). Die in beiden Kapiteln gefundenen langen Sätze sind meist parataktisch (Verwendung der Konjunktionen *und* sowie *aber*) bzw. einfache hypotaktische Sätze (Relativsätze, Konjunkional- und Konditionalsätze). Für Deutschlernende schwer verständliche Schachtelsätze waren unter den untersuchten langen Sätzen nicht zu finden.

Lese- und verständniserleichternd ist darüber hinaus die Tatsache, dass in den 16 analysierten Kapiteln zwar insgesamt 18.491 Wörter vorkommen, davon jedoch nur knapp ein Fünftel (18,54 %) unterschiedliche Wörter sind (vgl. ABBILDUNG 22). Diese Werte können – wie die Detail-Analyse zeigt – von Kapitel zu Kapitel stark schwanken. So ist der Anteil unterschiedlicher Wörter in den Kapiteln 1 und 45 mit 39,76 % bzw. 39,17 % mehr als doppelt so hoch wie in der kompletten Stichprobe (vgl. ABBILDUNGEN 24 und 26). Davon sind jedoch 3,39 % bzw. 2,03 % Internationalismen, welche die Zielgruppe aus dem Englischen oder dem Afrikaans ableiten können (siehe ebd.). Bei der Didaktisierung des Texts ist daher darauf zu achten, den DaF-Lernenden bewusst zu machen, dass sie Wörter, die ihnen aus anderen Sprachen bekannt sind (Internationalismen), strategisch nutzen können, um ihr Textverständnis zu erhöhen.

Die anhand der Flesch-Formel ermittelten Lesbarkeitswerte liegen zwischen 76 und 82.<sup>76</sup> Wie sich gezeigt hat, bestehen zwar zwischen den einzelnen Kapiteln

<sup>76</sup> Zum Vergleich: Der Flesch-Lesbarkeitswert (berechnet nach deutscher Formel) von Daniel Kehlmanns *Die Vermessung der Welt* ist 65, bei durchschnittlich 12,54 Wörtern pro Satz, 1,74 Silben pro Wort und 1,25 Kommata pro Satz. Christian Krachts *Faserland* erzielt einen Flesch-Lesbarkeitswert von 64 mit durchschnittlich 24,59 Wörtern pro Satz, 1,57 Silben pro

leichte Schwankungen die Textschwierigkeit betreffend. Da die dem Text entnommene Stichprobe jedoch hinreichend groß war,<sup>77</sup> kann davon ausgegangen werden, dass der Text als Ganzes extrem bis sehr leicht verständlich ist.

Aus der Detail-Analyse geht weiter hervor, dass im Text Komposita, Füllwörter und Phraseologismen gehäuft vorkommen. Auf diese textliche Besonderheit sollte bei der Didaktisierung des Romans gesondert eingegangen werden. Damit Studierende Komposita entschlüsseln können, sollten ihnen die beiden Wortbildungsmöglichkeiten des Deutschen (Wortzusammensetzungen und Ableitungen mit Affixen) bewusst gemacht und die eigenständige Erschließung komplexer Wörter mit ihnen geübt werden. Darüber hinaus empfiehlt es sich die häufigsten Füllwörter (vgl. ABBILDUNG 28) und ihre Funktion im Text zu thematisieren. Ebenso sollte auf Phraseologismen<sup>78</sup> eingegangen werden, da diese – aufgrund der Tatsache, dass sie neben einer wörtlichen auch eine übertragene Bedeutung haben<sup>79</sup> – für DaF-Lernende eine Verstehenshürde darstellen können.

---

Wort und 2,91 Kommata pro Satz. Beide Texte gelten als leicht, während Lukas Bärfuss' *Hundert Tage* mit einem Flesch-Lesbarkeitswert von 52 (24,94 Wörter pro Satz, 1,75 Silben pro Wort, 2,97 Kommata pro Satz) eine durchschnittliche Textschwierigkeit aufweist. Die genannten Werte wurden anhand einer Stichproben-Analyse (Umfang ca. 500 Wörter) mithilfe von [schreiblabor.com](https://schreiblabor.com) (Strecker/Bösel, 2017c) ermittelt.

<sup>77</sup> Insgesamt hat das Buch 49 Kapitel unterschiedlicher Länge. Es wurden 16 Kapitel vollautomatisch und zwei detailliert untersucht. Die Stichprobengröße beträgt somit beinahe ein Drittel (32,65 %) des Gesamttexts.

<sup>78</sup> Gemeinsam mit den Phraseologismen tragen die Füllwörter wesentlich dazu bei, dass die konzeptionell mündliche Kunstsprache, die Herrndorf in *Tschick* entwirft und welche Züge der Jugendsprache und des Slang aufweist (vgl. Möbius, 2014: 13), authentisch wirkt und den Eindruck erweckt, es spreche tatsächlich ein 14-jähriger Jugendlicher.

<sup>79</sup> Der Phraseologismus *den Kopf schütteln* hat neben seiner wörtlichen Bedeutung (den Kopf hin und her bewegen, um etwas zu vereinen) auch eine übertragene Bedeutung (sich wundern).

Die häufigsten Füllwörter			
	Anzahl		Anzahl
auch	14	doch	6
aber, jetzt	10	natürlich, mal wahrscheinlich	5
ja	9	dann, ganz gar, überhaupt	4
noch, so schon	8	ungefähr, da wirklich, denn	3
immer	7	eh, erst, wohl hier, nämlich	2

**Abbildung 28:** Top 10 der häufigsten Füllwörter in Kapitel 1 und 45

## 9 Lesetest

Da die linguistische Analyse nur ein erster Anhaltspunkt ist, um die Eignung des Texts für die Zielgruppe zu bestimmen, wurde zusätzlich folgender Lesetest mit fünf Probanden<sup>80</sup> vorgenommen:

---

<sup>80</sup> Bei den Probanden handelte es sich um Studierende aus dem Modul 278 (Jahrgang 2015). Die von den Probanden bearbeiteten Originale wurden der Masterarbeit aus Platzgründen nicht angehängt. Sie wurden digital gesichert und mit der digitalen Version der Arbeit eingereicht. Dort befinden sie sich im Ordner „Digitale Quellen“.

**Aufgabe:**

**Read the text at your normal reading speed. Look up words in a dictionary as you normally would.**



**Start your stopwatch now!**

Als Erstes ist da der Geruch von Blut und Kaffee. Die Kaffeemaschine steht drüben auf dem Tisch, und das Blut ist in meinen Schuhen. Um ehrlich zu sein, es ist nicht nur Blut. Als der Ältere «vierzehn» gesagt hat, hab ich mir in die Hose gepisst. Ich hab die ganze Zeit schräg auf dem Hocker gehangen und mich nicht gerührt. Mir war schwindlig. Ich hab versucht auszusehen, wie ich gedacht hab, dass Tschick wahrscheinlich aussieht, wenn einer «vierzehn» zu ihm sagt, und dann hab ich mir vor Angst in die Hose gepisst. Maik Klingenberg, der Held. Dabei weiß ich gar nicht, warum jetzt die Aufregung. War doch die ganze Zeit klar, dass es so endet. Tschick hat sich mit Sicherheit nicht in die Hose gepisst.

Wo ist Tschick überhaupt? Auf der Autobahn hab ich ihn noch gesehen, wie er auf einem Bein ins Gebüsch gehüpft ist, aber ich schätze mal, sie haben ihn auch gekriegt. Mit einem Bein kommt man nicht weit. Fragen kann ich die Polizisten natürlich nicht. Weil, wenn sie ihn nicht gesehen haben, ist es logisch besser, gar nicht damit anzufangen. Vielleicht haben sie ihn ja nicht gesehen. Und von mir erfahren sie's mit Sicherheit nicht. Da können sie mich foltern. Obwohl die deutsche Polizei, glaube ich, niemanden foltern darf. Das dürfen die nur im Fernsehen und in der Türkei.

Aber vollgeschifft und blutig auf der Station der Autobahnpolizei sitzen und Fragen nach den Eltern beantworten ist auch nicht gerade der ganz große Bringer. Vielleicht wäre Foltern sogar ganz angenehm, dann hätte ich wenigstens einen Grund für meine Aufregung.

Das Beste ist Klappe halten, hat Tschick gesagt. Und das seh ich genauso. Jetzt, wo eh alles egal ist. Und mir ist alles egal. Na ja, fast alles. Tatjana Cosic zum Beispiel ist mir natürlich nicht egal. Obwohl ich jetzt schon ziemlich lange nicht mehr an sie gedacht habe. Aber wo ich auf diesem Hocker hier sitze und draußen die Autobahn vorbeirauscht und der ältere Polizist steht seit fünf Minuten an der Kaffeemaschine dahinten und füllt Wasser ein und kippt es wieder aus, drückt auf den Schalter und schaut das Gerät von unten an, während jeder Depp sehen kann, dass der Stecker vom Verlängerungskabel nicht drin ist, da muss ich wieder an Tatjana denken. Denn genau genommen wäre ich nicht hier, wenn es Tatjana nicht gäbe. Obwohl sie mit der ganzen Sache nichts zu tun hat. Ist das unklar, was ich da rede? Ja, tut mir leid. Ich versuch's später nochmal. Tatjana

kommt in der ganzen Geschichte überhaupt nicht vor. Das schönste Mädchen der Welt kommt nicht vor. Auf der ganzen Reise hab ich mir immer vorgestellt, dass sie uns sehen kann. Wie wir oben aus dem Kornfeld rausgucken. Wie wir mit dem Bündel Schläuche auf dem Müllberg stehen wie die letzten Trottler... Ich hab mir immer vorgestellt, Tatjana steht hinter uns und sieht, was wir sehen, und freut sich, wie wir uns freuen. Aber jetzt bin ich froh, dass ich mir das nur vorgestellt hab.

Der Polizist zieht ein grünes Papierhandtuch aus einem Handtuchspender und gibt es mir. Was soll ich damit? Den Boden aufwischen? Er fasst mit zwei Fingern an seine Nase und sieht mich an. Ach so. Nase schnäuzen. Ich schnäuze mir die Nase, er lächelt freundlich. Das mit der Folter kann ich mir wohl abschminken. Aber wohin jetzt mit dem Taschentuch? Ich schaue suchend auf dem Boden herum. Die ganze Station ist mit grauem Linoleum ausgelegt, genau das gleiche wie in den Gängen zu unserer Turnhalle. Es riecht auch ein bisschen so. Pisse, Schweiß und Linoleum. Ich sehe Wolkow, unseren Sportlehrer, im Trainingsanzug durch die Gänge federn, siebzig Jahre, durchtrainiert: Auf geht's, Jungs! Hopp, hopp! Das Geräusch seiner schmatzenden Schritte auf dem Boden, fernes Gekicher aus der Mädchenumkleide und Wolkows Blick dorthin. Ich sehe die hohen Fenster, die Bänke, die Ringe an der Decke, an denen nie geturnt wurde. Ich sehe Natalie und Lena und Kimberley durch den Seiteneingang der Halle kommen. Und Tatjana in ihrem grünen Trainingsanzug. Ich sehe ihr verschwommenes Spiegelbild auf dem Hallenboden, die Glitzerhosen, die die Mädchen jetzt immer tragen, die Oberteile. Und dass neuerdings die Hälfte von ihnen in dicken Wollpullovern turnt, und mindestens drei haben immer ein Attest vom Arzt. Hagecius-Gymnasium Berlin, achte Klasse.

«Ich dachte, fünfzehn?», sage ich, und der Polizist schüttelt den Kopf.

«Nee, vierzehn. Vierzehn. Was ist mit dem Kaffee, Horst?»

«Kaffee ist kaputt», sagt Horst.

Ich möchte meinen Anwalt sprechen.

Das wäre der Satz, den ich jetzt wahrscheinlich sagen müsste. Das ist der richtige Satz in der richtigen Situation, wie jeder aus dem Fernsehen weiß. Aber das sagt sich so leicht: Ich möchte meinen Anwalt sprechen. Würden die sich wahrscheinlich totlachen. Das Problem ist: Ich habe keine Ahnung, was dieser Satz bedeutet. Wenn ich sage, ich möchte meinen Anwalt sprechen, und sie fragen: «Wen möchtest du sprechen? Deinen Anwalt?» – was soll ich dann antworten? Ich hab in meinem Leben noch keinen Anwalt gesehen, und ich weiß auch nicht, wozu ich einen brauche. Ich weiß nicht mal, ob Rechtsanwalt dasselbe ist wie Anwalt. Oder Staatsanwalt. So was Ähnliches wie ein Richter, nehme ich an, nur dass er auf meiner Seite steht und mehr Ahnung von Gesetzen



hat als ich. Aber mehr Ahnung von Gesetzen als ich hat hier praktisch jeder, der im Raum ist. Jeder Polizist vor allem. Und die könnte ich natürlich fragen. Aber ich wette, wenn ich den Jüngeren frage, ob ich jetzt so eine Art Anwalt brauchen könnte, dann dreht der sich zu seinem Kollegen um und ruft: «Hey, Horst! Horscht! Komm mal her! Unser Held hier will wissen, ob er einen Anwalt braucht! Guck dir das an. Blutet den ganzen Boden voll, pisst sich in die Hosen wie ein Weltmeister und – will seinen Anwalt sprechen!» Hahaha. Da lachen die sich natürlich kaputt. Und ich finde, es geht mir schlecht genug, ich muss mich nicht auch noch zum Obst machen. Was passiert ist, ist passiert. Mehr kommt jetzt nicht. Da kann auch der Anwalt nichts mehr ändern. Weil, dass wir Mist gebaut haben, könnte nur ein Geisteskranker abzustreiten versuchen. Was soll ich sagen? Dass ich die ganze Woche zu Hause am Pool gelegen hab, fragen Sie die Putzfrau? Dass die Schweinehälften wie Regen vom Himmel gefallen sind? Viel kann ich jetzt wirklich nicht mehr tun. Ich könnte noch gen Mekka beten und mir in die Hosen kacken, sonst sind nicht mehr viele Optionen offen.

Der Jüngere, der eigentlich ganz nett aussieht, schüttelt den Kopf und wiederholt:

«Fünfzehn ist Quatsch. Vierzehn. Mit vierzehn bist du strafmündig.»

Wahrscheinlich sollte ich jetzt Schuldgefühle haben und Reue und alles, aber, ehrlich gesagt, ich fühle überhaupt nichts. Mir ist einfach nur wahnsinnig schwindlig. Ich kratze mich unten an meiner Wade. Nur da, wo früher meine Wade war, ist jetzt nichts mehr. Ein violetter Streifen Schleim bleibt an meiner Hand kleben. Das ist nicht mein Blut, hatte ich vorhin gesagt, als sie mich gefragt hatten. Lag ja genug anderer Schleim auf der Straße, um den man sich kümmern konnte, und ich dachte wirklich, dass das nicht mein Blut ist. Aber wenn das nicht mein Blut ist, wo ist denn jetzt meine Wade, frage ich mich? Ich ziehe das Hosenbein hoch und gucke drunter. Dann habe ich noch genau eine Sekunde, um mich zu wundern. Wenn ich das im Film sehen müsste, würde mir mit Sicherheit übel, denke ich, und tatsächlich wird mir jetzt übel, auf dieser Station der Autobahnpolizei, was ja auch irgendwie beruhigend ist. Für einen kurzen Moment sehe ich noch mein Spiegelbild auf dem Linoleum auf mich zukommen, und dann knallt es, und ich bin weg.



**Stop your stopwatch now!**

**Write down the time you needed to read the text:** \_\_\_\_\_

**How confident do you feel about correctly answering some questions about the text?**

☐ very confident

☐ confident

☐ unconfident

**Beantworte die folgenden Fragen. Nur eine Antwort ist richtig.**

**1. Wie heißt der Erzähler der Geschichte?**

- ☐ Tschick
- ☐ Maik
- ☐ Horst

**2. Wo befindet sich der Erzähler?**

- ☐ in einem Krankenhaus
- ☐ in einer Polizeistation
- ☐ im Hagecius-Gymnasium Berlin

**3. Was will der Erzähler auf keinen Fall verraten?**

- ☐ Dass er Tschick gesehen hat.
- ☐ Wer seine Eltern sind.
- ☐ Was Tatjana Cosic mit der ganzen Geschichte zu tun hat.

**4. Als der Erzähler Urin, Schweiß und Linoleum riecht...**

- ☐ erinnert er sich an die Schule.
- ☐ wird ihm schlecht.
- ☐ will er seinen Anwalt sprechen.

**5. Der Erzähler...**

- ☐ sagt der Polizei, dass er seinen Anwalt sprechen will.
- ☐ denkt nur darüber nach, einen Anwalt zu sprechen.
- ☐ weiß, dass ein Rechtsanwalt dasselbe ist wie ein Anwalt.

**6. Mit wie vielen Polizisten spricht der Erzähler?**

- ☐ einem
- ☐ zwei
- ☐ Das steht nicht im Text.

**7. Was hat der Erzähler gemacht?**

- ☐ die ganze Woche am Pool gelegen
- ☐ Mist gebaut
- ☐ gen Mekka gebetet

**8. Wie alt ist der Erzähler?**

- ☐ vierzehn
- ☐ fünfzehn
- ☐ Das steht nicht im Text.

**9. Warum wird der Erzähler am Ende bewusstlos?**

- ☐ Er ist verletzt.
- ☐ Es liegt Schleim auf der Straße.
- ☐ Er sieht einen Film, von dem ihm übel wird.

**10. Einige lange Wörter sind aus kleinen Wörtern zusammen gesetzt. Teile die Wörter mit einem Strich, wie im Beispiel.**

**Do not use a dictionary for this exercise!**

Beispiel: Kaffeemaschine

Autobahn

Autobahnpolizei

Fernsehen

Verlängerungskabel

Kornfeld

Müllberg

Papierhandtuch

Handtuchspender

Turnhalle

Seiteneingang

Weltmeister

## Lesetest



Please answer the following questions. You may answer in English, Afrikaans or German.  
Time yourself. Write down how long it took you, to answer the questions below: \_\_\_\_\_

An diesem Ort spielt die Handlung des Kapitels:

---

---

---

---

Das passiert in diesem Kapitel:

---

---

---

---

Die Personen, die in diesem Kapitel vorkommen, sind:

---

---

---

---

Ich fand dieses Kapitel...

- ☐ interessant, weil \_\_\_\_\_  
☐ spannend, weil \_\_\_\_\_  
☐ langweilig, weil \_\_\_\_\_

Das ist meiner Meinung nach der wichtigste Satz / die wichtigste Stelle in diesem Kapitel:

---

---

---

Ich finde diesen Satz / diese Stelle wichtig, weil...

---

---

---

Würdest du das Buch gerne weiterlesen?

- ☐ ja ☐ vielleicht ☐ nein

## Leseprozess

Wie lange hast du ungefähr gebraucht, um dieses Kapitel zu lesen?

---

Das Kapitel...

- ☐ war überhaupt nicht schwierig.  
☐ hatte wenige schwierige Stellen.  
☐ hatte viele schwierige Stellen.  
☐ war viel zu schwer. Ich konnte fast nichts von dem verstehen, was ich gelesen habe.

Als ich dieses Kapitel gelesen habe,

war ich...

- ☐ müde ☐ wach  
☐ unkonzentriert ☐ konzentriert  
☐ gelangweilt ☐ interessiert

Die Fragen zum Text zu beantworten war...

- ☐ sehr leicht ☐ schwierig  
☐ leicht ☐ sehr schwierig

Ich fand, dass ich...

- ☐ aufmerksam gelesen habe.  
☐ ziemlich aufmerksam gelesen habe.  
☐ nicht so aufmerksam gelesen habe.  
☐ viel aufmerksamer hätte lesen müssen.

Wie viele Wörter hast du im Wörterbuch nachgeschlagen?

- ☐ weniger als 5  
☐ 5-10  
☐ 10-15  
☐ mehr als 15

## 9.1 Ziele

Anhand des Lesetests sollten folgende Aspekte überprüft werden:

**Lesegeschwindigkeit** Die Probanden wurden gebeten, den Text in normaler Geschwindigkeit zu lesen und die dafür benötigte Zeit zu notieren. Die Benutzung eines Wörterbuchs während des Lesens war erlaubt. Aus den angegebenen Zeiten wurde mit folgender Formel die Lesegeschwindigkeit errechnet (vgl. Stonn, 2016):

$$\text{Lesegeschwindigkeit} = \frac{\text{Wortanzahl} \cdot 60}{\text{Lesezeit in Sekunden}}$$

Anhand der individuellen Lesegeschwindigkeiten wurde der Median<sup>81</sup> ermittelt. Mithilfe der mittleren Lesezeit für ein Kapitel kann der Arbeitsaufwand für das Lesen des gesamten Romans realistisch eingeschätzt werden.

**Text- und Wortverständnis** Nach dem Lesen bearbeiteten die Probanden zehn Aufgaben. Diese Aufgaben erledigten sie ohne Zuhilfenahme des Texts. Fragen 1-9 zielten auf das Textverständnis, Frage 10 – in der die Probanden im Text vorkommende Komposita in ihre Einzelwörter segmentieren sollten – zielte auf das Verständnis langer Wörter. Mittels der Fragen konnte einerseits überprüft werden, wie gut die Probanden den Text bzw. lange Wörter im Text verstanden haben. Andererseits wurde ersichtlich, ob die Selbsteinschätzung der Probanden, einen Text verstanden und Fragen dazu beantworten zu können, mit ihrer tatsächlichen Leistung übereinstimmt.

**Lese-Effizienz** Das Lesetempo allein ist wenig aussagekräftig. Wichtig ist, dass das Gelesene verstanden wird. Wie gut ein Text verstanden wurde, besagt die Lese-Effizienz. Laut Stonn (2016) ergibt sich die Lese-Effizienz aus der Lesegeschwindigkeit und dem Verständnisgrad. Sie lässt sich mit folgender Formel errechnen:

$$\text{Lese-Effizienz} = \text{Lesegeschwindigkeit} \cdot \text{Verständnisgrad in Prozent}$$

<sup>81</sup> Der Median ist ein statistischer Verteilungswert, der eine Liste von Werten in zwei Hälften teilt. Der Medianwert besagt, dass genau die Hälfte der Testteilnehmer schneller bzw. langsamer gelesen hat. Gegenüber dem Durchschnittswert hat der Medianwert den Vorteil, dass er robuster gegenüber Extremwerten (z.B. sehr schnellen oder sehr langsamen Lesenden) ist und daher mehr Aussagekraft besitzt (vgl. statista.com).

Die Probanden wurden deshalb nach dem Lesen und vor dem Beantworten der Fragen um folgende Selbsteinschätzung gebeten: „Wie sicher sind Sie sich, einige Fragen zum Text korrekt zu beantworten?“ Die Antworten entsprechen grob geschätzten Verständnisgraden: sehr sicher (75 %), sicher (50 %) und unsicher (25 %). Anhand der individuellen Lese-Effizienzen wurde der Median ermittelt, anhand dessen sich auf die mittlere Lese-Effizienz der Zielgruppe schließen lässt<sup>82</sup>.

**Wiedergabe in eigenen Worten** Darüber hinaus sollten die Probanden wichtige Aspekte des Texts (Handlungsort, zentrale Figuren, Haupthandlung des Kapitels) in eigenen Worten wiedergeben. Ziel dieser Aufgabe war es einerseits zu überprüfen, ob die Probanden das Kapitel als Ganzes verstanden hatten und wesentliche Aspekte nennen konnten. Andererseits sollte eingeschätzt werden, wie hoch der Arbeitsaufwand pro Kapitel ist, wenn die Studierenden der Zielgruppe lesebegleitend ein Lesetagebuch führen. Dazu wurde die Zeit gemessen, die die Probanden zum Beantworten der freien Fragen benötigten.

**Textschwierigkeit und Leseprozess** Die Fragen zur empfundenen Textschwierigkeit und zum individuellen Leseprozess erlauben Rückschlüsse darauf, ob der Text von den Probanden als ihrem Sprachniveau entsprechend wahrgenommen wird. Darüber hinaus lassen sich ihre Einstellung zum Text (Lesemotivation, Interesse am Buch), ihre (lese-)strategischen Kompetenzen sowie textunabhängige Faktoren (Konzentration, Müdigkeit) besser einschätzen.

## 9.2 Auswertung

Die Auswertung des Lesetests zeigte, dass die Lesezeiten der Probanden sehr unterschiedlich waren. Der schnellste Proband las das erste Kapitel in knapp acht Minuten, der langsamste benötigte fast eine dreiviertel Stunde für den Text. Keiner der Probanden war sich nach dem Lesen sehr sicher, Fragen zum Text

---

<sup>82</sup> Es handelt sich dabei um einen statistischen Wert mit begrenzter Aussagekraft. Um einen genaueren Wert zu erhalten, müsste eine größere Anzahl von Studierenden sowie mehrere Jahrgänge getestet werden.

korrekt beantworten zu können. Den Verständnisgrad schätzten drei Probanden mit „unsicher“ und zwei Probanden mit „sicher“ ein (vgl. ABBILDUNG 29).

Die empfundene Schwierigkeit des Texts deckte das gesamte Spektrum ab: Während zwei Probanden den Text als „überhaupt nicht schwierig“ bzw. mit „wenigen schwierigen Stellen“ einstufen, waren zwei Probanden der Meinung, dass der Text „viele schwierige Stellen“ aufwies. Proband 446 fand den Text „viel zu schwer“ (vgl. ABBILDUNG 29) und gab im Lesetest an, das Kapitel „nicht zu gut“ verstanden zu haben (vgl. ABBILDUNG 31). Dieser Proband war auch der einzige, der einige Fragen nicht bearbeitet hat (vgl. ABBILDUNG 30) und angab, beim Lesen unkonzentriert gewesen zu sein. Alle anderen Probanden stuften sich als wach, interessiert oder konzentriert ein, als sie das Kapitel gelesen hatten (vgl. ABBILDUNG 29). Zwei fanden, dass sie den Text aufmerksam gelesen haben. Zwei stellten nach dem Lesen fest, dass sie aufmerksamer hätten lesen müssen (vgl. ABBILDUNG 29).

Bis auf Proband 112 mussten alle Probanden mehr als fünf Wörter im Wörterbuch nachschlagen. Zwei Probanden gaben an, mehr als 15 Wörter nachgeschlagen zu haben (vgl. ABBILDUNG 29). Trotz der unterschiedlichen Schwierigkeiten mit dem Buch würden vier Probanden den Roman gerne, einer vielleicht weiterlesen.

Das Kapitel hatte eine Textlänge von 1.260 Wörtern. Die höchste individuelle Lesegeschwindigkeit betrug 150 Wörter/Minute, die niedrigste 29 Wörter/Minute. Der Median liegt somit bei 45 Wörtern pro Minute. Die Lese-Effizienz war deutlich niedriger. Den Selbsteinschätzungen zufolge lag die mittlere Lese-Effizienz bei 14 Wörtern/Minute. Berücksichtigt man jedoch die Anzahl der korrekt beantworteten Fragen zum Text, steigt die mittlere Lese-Effizienz auf 20 Wörter/Minute (vgl. ABBILDUNG 29). Anhand dieser Werte lassen sich nun Schätzungen zum voraussichtlichen Arbeitsaufwand vornehmen. Die Zielgruppe soll das Buch selbstständig vor Kursbeginn lesen. Es ist daher wichtig, vorab fundiert einzuschätzen, wie viel Zeit die Studierenden voraussichtlich dafür benötigen.<sup>83</sup> Geht man von der ermittelten mittleren Lesegeschwindigkeit aus und nimmt als Textlänge 61.750 Wörter an<sup>84</sup>, lässt sich die mittlere Lesezeit mit fol-

<sup>83</sup> Credit Points sind mit einem Zeitaufwand verbunden. Wie Hahnfeld (2015a:11) darstellt, ist der Arbeitsaufwand für den Literaturkurs „Text“ mit 50-60 Zeitstunden zu bemessen und sollte nicht überschritten werden.

<sup>84</sup> Bei dieser Zahl handelt es sich um eine Hochrechnung. Gezählt wurde die Wortanzahl auf Seite 1 (250 Wörter). Diese wurde dann mit der Seitenzahl des Romans (247) multipliziert.

gender Formel errechnen (vgl. Stonn, 2016):

$$\text{Lesezeit in Sekunden} = \frac{\text{Wortanzahl} \cdot 60}{\text{Lesegeschwindigkeit}}$$

$$\text{Lesezeit in Minuten} = \frac{\text{Wortanzahl}}{\text{Lesegeschwindigkeit}}$$

$$\text{Lesezeit in Stunden} = \frac{\text{Lesezeit in Minuten}}{60}$$

Es ist somit zu vermuten, dass die Zielgruppe zum Lesen des gesamten Buchs rund 23 Stunden benötigt. Für Vorlesungen, Tutorien und Prüfungsleistungen wurde ein Arbeitsaufwand von 12,50 Stunden ermittelt (vgl. Hahnfeld, 2015a: 15). Es verbleiben folglich für das Selbststudium sowie eventuelle Hausaufgaben und Vorbereitungen noch 14,50 bis 24,50 Stunden.

Die Multiple-Choice-Fragen nach dem Lesen wurden von den Probanden maximal zur Hälfte korrekt beantwortet. Bei der Auswertung des Lesetests stellte sich heraus, dass bei Frage 6 und Frage 8 eine der vorgegebenen Antworten ungenau formuliert wurde. Einige Probanden haben hier die Auswahlmöglichkeit „Das steht nicht im Text“ angekreuzt. Faktisch steht die Antwort tatsächlich nicht im Text, geht jedoch aus dem Kontext hervor.<sup>85</sup> Es ist im Nachhinein nicht nachzuvollziehen, ob die Probanden die korrekte Antwort nicht aus dem Kontext herauslesen konnten oder ob sie durch die vorgegebene Antwort verwirrt wurden. Lässt man diese beiden Fragen unberücksichtigt, erhöht sich die Anzahl der korrekten Antworten bei Proband 123 auf 71 %, bei den Probanden 112 und 224 auf 57 %, und bei Proband 446 auf 28 %. Bei Proband 234, der – ebenso wie Proband 224 – die sechste Frage korrekt beantwortet hatte, sinkt die Anzahl der richtigen Antworten auf 28 % (vgl. ABBILDUNG 30).

Was das Erkennen der Wortgrenzen von Komposita betrifft, schienen die Probanden keine Probleme zu haben. Die zusammengesetzten Wörter konnten von allen in ihre Einzelwörter segmentiert werden. Proband 123 hat einige Wörter in Morpheme unterteilt, was dazu führte, dass er nicht die volle Punktzahl erhalten hat. Es ist jedoch davon auszugehen, dass er die Wortgrenzen der betreffenden Wörter sehr wohl identifizieren konnte und einfach nur die Aufgabe missverstan-

<sup>85</sup> Genauer hätte die Antwortmöglichkeit als „Das geht nicht aus dem Text hervor“ formuliert werden müssen.

Erstsprache	Proband				
	112	123	224	234	446
	Afrikaans	Afrikaans	nicht beantwortet	Englisch	Afrikaans
<b>Lesen (1.260 Wörter)</b>					
Lesezeit	00:08:23	00:23:15	00:34:35	00:43:24	00:22:16
Lesezeit in Sekunden	503	1395	2075	2604	1688
Selbsteinschätzung	sicher	unsicher	unsicher	sicher	unsicher
Selbsteinschätzung in Prozent	0,50	0,25	0,25	0,50	0,25
<b>Leseprozess</b>					
Das Kapitel...	[3] hatte viele schwierige Stellen	[2] hatte wenige schwierige Stellen	[1] war überhaupt nicht schwierig	[3] hatte viele schwierige Stellen	[4] war viel zu schwer
Als ich dieses Kapitel gelesen habe, war ich...	wach	interessiert	konzentriert	konzentriert	unkonzentriert
Die Fragen zum Text zu beantworten war...	schwierig	leicht	schwierig	leicht	schwierig
Ich fand, dass ich...	viel aufmerksamer hätte lesen müssen	aufmerksam gelesen habe	viel aufmerksamer hätte lesen müssen	aufmerksam gelesen habe	nicht beantwortet
Wie viele Wörter hast du im Wörterbuch nachgeschlagen?	weniger als 5	10-15	mehr als 15	mehr als 15	5-10
Würdest du das Buch gerne weiterlesen?	ja	ja	ja	ja	vielleicht
<b>Statistische Werte*</b>					
Lesegeschwindigkeit (Wörter/Minute)	150	54	36	29	45
Lese-Effizienz 1 (Wörter/Minute Selbststeinschätzung)	75	14	9	15	11
Lese-Effizienz 2 (Wörter/Minute Korrektheit der Fragen)	66	30	20	10	10

\*Die Werte sind gerundet. Bei dem markierten Wert handelt es sich jeweils um den Median.

Abbildung 29: Auswertung des Lesetests – Lesezeit und Leseprozess (eigene Darstellung)



den hatte. Proband 446 hat Aufgabe 10 nicht bearbeitet. Es lässt sich daher keine Aussage darüber treffen, ob er die Wortgrenzen nicht erkennen konnte oder die Aufgabe übersehen hat (vgl. ABBILDUNG 30).

Im abschließenden Lesetest wurden die Probanden gebeten, ihre Antworten auf textbezogene Fragen frei zu formulieren. Sie durften dabei den Lesetext zu Hilfe nehmen und hatten die Wahl in Afrikaans, Englisch oder Deutsch zu antworten. Proband 123 hat komplett auf Deutsch, Probanden 234 und 446 haben teilweise auf Deutsch geantwortet. Drei Probanden haben zur Bearbeitung der Aufgaben nicht in ihrer Erstsprache gewählt. Die Antworten waren insofern aufschlussreich als sie gezeigt haben, dass Proband 446 große Verständnisschwierigkeiten hatte: Er konnte weder den Ort der Handlung (Station der Autobahnpolizei) noch die im Kapitel vorkommenden Personen korrekt benennen. Seine Antwort offenbart darüber hinaus, dass er nicht in der Lage war, die Handlung des Kapitels zu verstehen. Dieser Proband ist zugleich der einzige, der den Text aufgrund von Verständnisschwierigkeiten als langweilig eingestuft hat (vgl. ABBILDUNG 31). Die anderen Probanden konnten das Wesentliche verstehen, hatten jedoch Schwierigkeiten, die Details korrekt wiederzugeben. Vor allem schien es ihnen schwer zu fallen, Personen, die im Kapitel vorkommen, von Personen zu unterscheiden, über die nur erzählt wird. Das mag allerdings auch daran liegen, dass genauer hätte definiert werden müssen, was „im Kapitel vorkommen“ bedeutet. Ziel der Frage war es, handelnde Personen von Personen zu differenzieren, über die der Erzähler spricht. Nur Proband 123 war in der Lage, den wichtigsten Satz des Kapitels zu identifizieren.

Die mittlere Bearbeitungszeit für ein Lesetagebuch in dieser Form (Fragebogen pro Kapitel, mit freien Fragen sowie Fragen zum Leseprozess) betrug rund 7,5 Minuten (vgl. ABBILDUNG 31). Da das Buch 49 Kapitel hat, würde die Zielgruppe im Mittel circa sechs Stunden brauchen, um ein Lesetagebuch zu bearbeiten.

## 9.3 Fazit

Anhand des Lesetests sollte überprüft werden, ob die Zielgruppen in der Lage ist, den Roman *Tschick* in der zur Verfügung stehenden Zeit zu lesen und ob der Schwierigkeitsgrad des Texts dem Sprachniveau der Zielgruppe angemessen ist.

Die Auswertung ergab, dass die Studierenden im Mittel etwa 23 Stunden zum

Erstsprache	Proband				
	112	123	224	234	446
	Afrikaans	Afrikaans	nicht beantwortet	Englisch	Afrikaans
<b>Fragen</b>					
1. Wie heißt der Erzähler der Geschichte? [Malk]	F	R	R	R	R
2. Wo befindet sich der Erzähler? [in einer Polizeistation]	R	R	R	F	F
3. Was will der Erzähler auf keinen Fall verraten? [Dass er Tschick gesehen hat.]	R	R	F	F	F
4. Als der Erzähler Urin, Schweiß und Linoleum riecht... [erinnert er sich an die Schule.]	F	R	R	R	R
5. Der Erzähler... [denkt nur darüber nach, einen Anwalt zu sprechen]	R	R	F	F	F
6. Mit wie vielen Polizisten spricht der Erzähler? [zwei]	F	F	R	R	F
7. Was hat der Erzähler gemacht? [Mist gebaut]	R	F	F	F	F
8. Wie alt ist der Erzähler? [vierzehn]	F	F	F	F	F
9. Warum wird der Erzähler am Ende bewusstlos? [Er ist verletzt]	F	F	R	F	F
10. Wortgrenzen erkennen [14]	14	12	13	11	nicht beantwortet
<b>Korrektheit</b>					
Fragen	44 %	56 %	56 %	33 %	22 %
Wortgrenzen	100 %	86 %	93 %	79 %	0 %

Abbildung 30: Auswertung des Lesetests – Fragen und Korrektheit (eigene Darstellung)

Proband		112	123	224	234	446
Erstsprache		Afrikaans	Afrikaans	nicht beantwortet	Englisch	Afrikaans
Lesetest*						
Bearbeitungszeit		00:05:24	00:08:05	00:07:22	00:11:53	00:19:35
Gewählte Sprache zur Beantwortung		Englisch	Deutsch	Englisch	Englisch/Deutsch	Englisch/Deutsch
An diesem Ort spielt die Handlung des Kapitels:	At a police station.		Station der Autobahnpolizei	Police station	Police station, Hagecius-Gymnasium Berlin	The coffee machine is covered in blood after the crime. The speaker, Maik is in hospital after the incident.
Die Personen, die in diesem Kapitel vorkommen sind:	Horst Policemen Tschalk + (a girl but I can't remember her name)		Polizei Erzähler	Maik Polizei Tatjana/Tschick	There is Maik, Tschick, Horst, Polizist	Tschick, Tatjana und Horst und Maik
Das passiert in diesem Kapitel:	The man sees that he has urinated in his own pants. He is at the police station.		Ein Mann wartet in der Station der Autobahnpolizei und er hat Verletzungen aber wir wissen nicht warum.	Maik is held in a police station. He wet his pants, has blood on his calf and think about getting a lawyer. He then ask for a lawyer. A 14ys old can be tried in Germany	I think Maik is getting arrested, he thinks back and then he faints.	The speaker ends up in hospital and the police person asks him questions about the crime. The police then suggests that he gets legal aid but he says it wouldn't make a difference
Ich fand dieses Kapitel	interessant, weil what I have read sounds quite interesting and I think I would enjoy reading more.  When he sees the slime.		spannend, weil ich nicht wissen was passiert	interessant, weil Maik thinks about his options	interessant, weil ich denke dass ist ein Krimi.	langweilig, weil ich verstehe das nicht zu gut.
Das ist meiner Meinung nach der wichtigste Satz / die wichtigste Stelle im Kapitel.			„Mit vierzehn bist du strafmündig“	A fourteen year old can be tried. Maik was at the pool the whole week.	I think it is a bit complicated. There are a lot of things happening at once and his thought are everywhere	„Ich möchte meinen Anwalt sprechen. Das wäre der Satz, den ich jetzt wahrscheinlich sagen müsste.“
Ich fand diesen Satz / diese Stelle wichtig, weil...	After that he wants to give his „Anwalt“.		Ich wunder warum es das sagt.	it represents his Alibi.	I think it is symbolic and it probably connects to a deeper meaning.	This could have changed the outcome of his story — if he asked for legal assistance.
*Die Antworten der Probanden sind kursiv gedruckt und werden exakt wiedergegeben (mit eventuellen orthographischen und Interpunktionsfehlern). Teile der Antwort, die vorgegeben waren, sind normal gedruckt.						

Abbildung 31: Auswertung des Lesetests – Freie Fragen und Leseprozess (eigene Darstellung)

selbstständigen Lesen des Romans sowie rund sechs Stunden zur Bearbeitung eines Lesetagebuchs benötigen. Der ermittelte Arbeitsaufwand für den Literaturkurs „Text“ beträgt zwischen 50 und 60 Zeitstunden. Zieht man den Arbeitsaufwand von 12,5 Stunden für Vorlesungen, Tutorien und Prüfungsleistungen ab, verbleiben nach dem selbstständigen Leseprozess und Schreiben des Lesetagebuchs noch 8,5 bis 18,5 Stunden, die für andere Aufgaben (Hausaufgaben, Gruppenarbeiten) aufgewendet werden können. Es lässt sich somit feststellen, dass der Roman für die Zielgruppe – was die Textlänge betrifft – geeignet ist.

Die Textschwierigkeit wurde von den Probanden sehr unterschiedlich eingestuft. Die Lese-Effizienz lag deutlich unter der Lesegeschwindigkeit. Die Fragen zum Text konnten teilweise nicht richtig beantwortet werden. Aus diesen Auswertungsergebnissen lässt sich für die Unterrichtspraxis feststellen, dass der selbstständige Leseprozess unbedingt unterstützt werden sollte. Hier bieten sich beispielsweise Vorentlastungen durch Wortschatzübungen an sowie begleitende Multiple-Choice-Tests zur Verständnissicherung. Auch ein Lesetagebuch empfiehlt sich, damit tieferliegende Verständnisschwierigkeiten nicht unentdeckt bleiben und in kooperativen Arbeitsprozessen in der Gruppe diskutiert werden können. Trotz der individuellen Schwierigkeiten wollten vier von fünf Probanden den Text weiterlesen. Es kann davon ausgegangen werden, dass der Roman auch das Interesse der Zielgruppe weckt und die intrinsische Lesemotivation hoch ist. Eine hohe Lesemotivation gilt „als wichtige Voraussetzung für die Lesekompetenz“ (McElvany / Kortenbruck / Becker, 2008: 209) und wirkt sich positiv auf das Leseverhalten aus (vgl. ebd.: 216).

# 10 Linguistische Analyse der Fachtexte

## 10.1 Themenschwerpunkt 1

Für den Themenschwerpunkt *Umgang mit Zeit* wurde das Unterkapitel *Erzählte Zeit vs. Erzählzeit* aus Lahn/Meister (2016: 145-147) gewählt. Die vereinfachte Version des Texts umfasst ca. eine Seite und hat einen durchschnittlichen Schwierigkeitsgrad (Flesch-Wert 51).

Lahn/Meister (2016) — Einführung in die **Erzähltextanalyse**

Erzählte Zeit vs. Erzählzeit

Narrative Texte zeichnen sich (mindestens) durch eine doppelte **Zeitlichkeit** aus: die Zeit des Geschehens (erzählte Zeit) und die Zeit der Erzählung (Erzählzeit).

- Erzählte Zeit bezeichnet die Zeit der Geschichte (*histoire*). Das ist jener Zeitraum, den die erzählte Geschichte selbst in Anspruch nimmt. Oft werden in der Erzählung **verschiedene Datierungen** und Zeitphasen genannt. Aus allen Angaben wie **beispielsweise** »drei Wochen lang«, »am 1. September 1914« oder »fünf Jahre später« kann der Leser den Umfang der erzählten Zeit **rekonstruieren**. In James Joyce' Roman *Ulysses* umfasst die erzählte Zeit zum Beispiel nur einen einzigen Tag. Andere Erzähltexte dagegen **beschreiben** das gesamte Leben des **Protagonisten** oder auch eine **Familiengeschichte** über mehrere **Generationen** hinweg.
- Erzählzeit bezeichnet die Zeit des Diskurses (*discours*). Das ist jener Zeitraum, den die Erzählung braucht, um die Geschichte zu berichten. Wie aber ist dieser zu ermitteln? Zeitlich messbar ist nur jene Zeit, die die Lektüre eines Textes erfordert. Diese Zeit nennt man auch Lesezeit. Die Lesezeit variiert aber von Leser zu Leser. Darum wird die Erzählzeit in der Regel nach dem **Seitenumfang** des **Erzähltextes** gemessen. Damit ist die Erzählzeit aber im Grunde genommen keine zeitliche Dimension, sondern eine räumliche, die sich auf den Seiten des Buches **manifestiert**. Außerdem ist diese Angabe recht ungenau. Der **Seitenumfang** von **Erzähltexten** kann nämlich in **verschiedenen** Ausgaben je nach Format, **Satzspiegel**, **Typographie** und **Schriftgröße** sehr **unterschiedlich** ausfallen. Trotz dieser **Ungenauigkeiten** ist dieser Wert wichtig, um die Erzählzeit von **verschiedenen Abschnitten** innerhalb eines **Erzähltextes** zueinander in **Beziehung** zu stellen.

Fragen nach dem Verhältnis zwischen erzählter Zeit und Erzählzeit sind wichtig für die **adäquate Untersuchung** eines Prosawerks und können — je nach Erzähltext — zu den **einfachsten** oder auch zu den **schwierigsten** Fragen im Rahmen einer Analyse gehören.

Aufgrund des **Wechselspiels** von erzählter Zeit und Erzählzeit sind bei der zeitlichen **Organisation** von **Erzähltexten** drei **Grundformen** der **Zeitbehandlung** wichtig:

- Ordnung: In welcher **Reihenfolge** werden die Ereignisse in der Erzählung **wiedergegeben**? Folgt die **Darstellung** der **chronologischen** Ordnung oder **präsentiert** der Erzähler die Ereignisse auf **nichtchronologische** Weise?
- Dauer: Wie lang ist der zeitliche Umfang eines **Ereignisses** im Vergleich zum Umfang seiner **Darstellung** im Text?
- Frequenz: Wie oft findet ein Ereignis statt und wie oft wird es im Erzähltext **dargestellt**?

**Lahn/Meister (2016): Erzählte Zeit vs. Erzählzeit  
– Analyse langer Wörter (alphabetisch)**

beispielsweise	Adverb	Ableitung: Nomen + s + <i>-weise</i>
beschreiben	Verb	Infinitiv
chronologischen	Adjektiv	
dargestellt	Verb	Partizip II
Darstellung (2x)	Nomen	Ableitung: Verb + <i>-ung</i>
Datierungen	Nomen	Ableitung: Verb + <i>-ung</i>
einfachsten	Adjektiv	Superlativ
Ereignisses	Nomen (Genitiv)	
Erzähltextanalyse	Nomen	Kompositum: Nomen + Nomen + Nomen
Erzähltexten, -es (4x)	Nomen (Plural/ Sg. Genitiv)	Kompositum: Nomen + Nomen
Familiengeschichte	Nomen	Kompositum: Nomen + Nomen
Generationen	Nomen (Plural)	
Grundformen	Nomen (Plural)	Kompositum: Nomen + Nomen
manifestiert	Verb	3. Pers. Sg. Präsens
nichtchronologische	Adjektiv	Ableitung: <i>nicht-</i> + Adjektiv
Organisation	Nomen	Ableitung: Verb + <i>-tion</i>
präsentiert	Verb	3. Pers. Sg. Präsens
Protagonisten	Nomen (Genitiv)	
Reihenfolge	Nomen	Kompositum: Nomen + Nomen
rekonstruieren	Verb	Infinitiv
Satzspiegel	Nomen	Kompositum: Nomen + Nomen
Schriftgröße	Nomen	Kompositum: Nomen + Nomen
schwierigsten	Adjektiv	Superlativ
Seitenumfang (2x)	Nomen	Kompositum: Nomen + Nomen
Typographie	Nomen	
Ungenauigkeiten	Nomen (Plural)	Ableitung: Adjektiv + <i>-keit</i>
unterschiedlich	Adjektiv	
Untersuchung	Nomen	Ableitung: Verb + <i>-ung</i>



verschiedene, -n (3x)	Adjektiv	
Wechselspiels	Nomen (Genitiv)	Kompositum: Nomen + Nomen
wiedergegeben	Verb	Partizip II
Zeitbehandlung	Nomen	Kompositum: Nomen + Ableitung (Verb + <i>-ung</i> )
Zeitlichkeit	Nomen	Ableitung: Adjektiv + <i>-keit</i>

**Lahn/Meister (2016): Erzählte Zeit vs. Erzählzeit  
– Wortliste (alphabetisch)**

<b>Internationalismen</b>	<b>Phrasen</b>	<b>Strukturwörter</b>
adäquate	Das ist (2x)	aber (3x)
Analyse	im Grunde genommen	auch (3x)
chronologischen	im Rahmen einer	aufgrund
Dimension	im Vergleich zu	außerdem
discours	in Anspruch nimmt (FVG)	beispielsweise
Diskurses	in Beziehung zu stellen (FVG)	dagegen
Erzähltext, -e, -es, -en (7x)	in der Regel	damit
Erzähltextanalyse	von Leser zu Leser	darum
Familiengeschichte	zum Beispiel	den (2x)
Format		die (2x)
Frequenz		dieser
Generationen		jene, -r (3x)
Grundformen		je nach (2x)
histoire		mindestens
manifestiert		nämlich
Narrative		nur (2x)
nichtchronologische		oder (4x)
Organisation		oft
präsentiert		recht
Protagonisten		sehr
rekonstruieren		sondern
Text, -e, -es (3x)		trotz
Typographie		um... zu (2x)
vs.		und (7x)
Zeitphasen		wie (2x)
		wie oft (2x)

## 10.2 Themenschwerpunkt 2

Für den Themenschwerpunkt *Erzähler und Erzählperspektive* wurde das Unterkapitel *Erzähler und erzählte Welt* aus Lahn/Meister (2016: 78-84) gewählt. Die vereinfachte Version hat einen Umfang von ca. vier Seiten mit durchschnittlichem Schwierigkeitsgrad (Flesch-Wert 46).

Lahn/Meister (2016) — Einführung in die **Erzähltextanalyse**

Erzähler und erzählte Welt

Die **Narratologie unterscheidet grundsätzlich** zwei mögliche Positionen des Erzählers zu dem von ihm erzählten Geschehen: Entweder sind er und sein Gegenstand in derselben fiktiven Welt **angesiedelt** — wir sprechen dann von **ontologischer Vereinbarkeit** —, oder sie gehören **verschiedenen** fiktiven Welten an — wir bezeichnen dies als **ontologische Unvereinbarkeit**.

Je nachdem, ob der Erzähler in der Geschichte auch als Figur auftritt, **unterscheiden** wir zwei **Erzählertypen**:

**Homodiegetischer** Erzähler (von gr. *homo*: gleich, und gr. *diegesis*: Erzählung, **Darstellung**): Der Erzähler ist Teil der erzählten Welt. Er tritt erlebend als eine der Figuren in der Geschichte auf, die er im Rückblick erzählend als Vermittler berichtet.  
**Heterodiegetischer** Erzähler (von gr. *hetero*: **verschieden**, und gr. *diegesis*: Erzählung, **Darstellung**): Der Erzähler ist nicht Teil der erzählten Welt und erscheint daher in der Geschichte auch nicht als Figur.

Schauen wir uns die beiden **Möglichkeiten** der **Erzählerposition** anhand von Beispielen einmal genauer an.

**Heterodiegetischer** Erzähler

Der **heterodiegetische** Erzähler in Lev Tolstoj's Roman *Anna Karenina* (1877/78) beginnt mit einer **allgemeinen Lebensweisheit** und **illustriert** diese an einem konkreten Beispiel:

Alle **glücklichen** Familien gleichen einander, jede **unglückliche** Familie ist auf ihre eigene Weise **unglücklich**.

Bei Oblonskijs ging alles drunter und drüber. Die Frau vom Hause hatte erfahren, dass ihr Mann mit der **französischen Gouvernante**, die früher im Hause gewesen war, ein **Liebesverhältnis** unterhielt, und hatte ihrem Manne erklärt, sie könne nicht mehr unter einem Dache mit ihm wohnen.

Tolstoj's **heterodiegetischer** Erzähler in *Anna Karenina* gehört nicht zum **Figurenpersonal** des Romans. Er steht in keinem zeitlichen Verhältnis zu den von ihm **beschriebenen**

Personen. Der **heterodiegetische** Erzähler berichtet das Geschehen in der erzählten Welt aus einer **gottähnlichen** Position. Das erlaubt ihm, nach Belieben Ereignisse der **Vergangenheit**, der Gegenwart und der Zukunft zu montieren. Auf diese Weise legt er kausale Strukturen offen.

### **Homodiegetischer** Erzähler

Der **homodiegetische** Erzähler hingegen imitiert einen realen Bericht. Meist ist dieser Bericht **autobiographisch** geprägt. Der **homodiegetische** Erzähler erhebt für das von ihm Erzählte einen **Wahrheitsanspruch**. Während ein **heterodiegetischer** Erzähler in die **Gefühlslage**, die **Befindlichkeit** und die Gedanken einer anderen Figur blicken kann, ist dem **homodiegetischen** Erzähler die **Introspektion** nicht möglich. Er muss sich auf seinen eigenen **Erlebnishorizont beschränken**. Der **homodiegetische** Erzähler in Knut Hamsuns Roman *Hunger* (1890) **beispielsweise** eröffnet seinen Bericht mit den Worten:

Es war in jener Zeit, als ich in Kristiania umherging und hungerte, in dieser seltsamen Stadt, die keiner verläßt, ehe er von ihr gezeichnet worden ist.

Ich lag wach in meiner Dachstube und hörte eine Uhr unter mir sechsmal schlagen; es war schon ziemlich hell, und die Menschen fingen an, die Treppen auf und nieder zu steigen.

Da Hamsuns Erzähler in *Hunger* selbst als Figur in der erzählten Welt erscheint, kann er eindeutig als **homodiegetisch identifiziert** werden. Er berichtet über **Erfahrungen**, die sein früheres Selbst gemacht hat und die er nun im Rückblick referiert. Er erhebt demnach für seinen Bericht einen **autobiographischen** Anspruch. Beim Erzähler in *Hunger* handelt es sich um eine Sonderform des **homodiegetischen** Erzählens, weil er selbst im **Mittelpunkt** der Geschichte steht. Diese Sonderform nennt man **Autodiegese**.

**Autodiegetischer** Erzähler (von gr. *auto*: selbst, und gr. *diegesis*: Erzählung,

**Darstellung**): Der **autodiegetische** Erzähler erscheint nicht nur als eine der Figuren in der Geschichte, er ist zudem auch ihre **Hauptperson**.

Sechs Typen von Erzählern

Während die **Anwesenheit** eines **homodiegetischen** Erzählers ihre Grade hat, ist die **Abwesenheit** des **heterodiegetischen** Erzählers in der Geschichte absolut. Der

**heterodiegetische** Erzähler kann die **ontologische** Grenze **prinzipiell** nicht **überschreiten**. Die **Literaturwissenschaftlerin** Susan S. Lanser (1981) **unterscheidet** neben dem **heterodiegetischen** Typ fünf Formen von **homodiegetischen** Erzählern:

**Heterodiegetisch** (keine Figur der erzählten Welt)

**Ontologische** Grenze

**Homodiegetisch** (Figur der erzählten Welt)

1. **Unbeteiligter** Erzähler
2. **Unbeteiligter** Beobachter
3. **Beteiligter** Beobachter
4. Nebenfigur
5. Eine der **Hauptfiguren**
6. Die Hauptfigur (= **autodiegetisch**)

**Erzählendes** Ich vs. erlebendes Ich: In **homodiegetischen Erzählungen** liegt eine »Spaltung des Ichs« vor. Der Erzähler ist **streng genommen** nur das erzählende Ich, das auf der Ebene der Exegesis im **fiktionalen** »Jetzt« berichtet. Das erlebende Ich, das sich auf der Ebene der Diegesis im **fiktionalen** »Damals« befindet, ist im Grunde nur eine Figur unter anderen.

**Retrospektion:** Zwischen dem **erzählendem** und erlebendem Ich ist in der Regel eine zeitliche Distanz. Das erzählende Ich berichtet **retrospektiv** – also im Rückblick –, was dem erlebenden Ich **widerfahren** ist. Je länger die **berichteten** Ereignisse **zurückliegen**, desto stärker **unterscheiden** sich **meist** auch die beiden Instanzen: Das erzählende Ich ist älter und **meist** auch reicher an **Erfahrungen**. Es gibt zwei **Grundformen** der

**Homodiegesen:**

1. Das erzählende Ich tritt kaum in **Erscheinung**: Der Erzähltext scheint sich selbst zu erzählen, denn das erzählende Ich bleibt **weitestgehend** im **Hintergrund**. Es macht sich nicht mit **Kommentaren** oder Ähnlichem bemerkbar. Über die **Erzählgegenwart** des **erzählenden** Ichs erfährt der Leser nichts. **Stattdessen** **konzentriert** sich diese

Form des **homodiegetischen** Erzählers auf das erlebende Ich und die erzählte Handlung. Später erworbenes Wissen hält es zurück. Vorteil: Der Leser erlebt die Handlung mit den Augen und auf dem **Wissensniveau** des erlebenden Ich. Nachteil: Das erzählende Ich erscheint dem Leser gegenüber nicht ganz aufrichtig, denn es stellt sich dümmer, als es eigentlich ist.

2. Das erzählende Ich tritt markant in **Erscheinung**: Das erzählende Ich teilt beispielsweise in **Kommentaren** immer wieder Wissen mit, über das das erlebende Ich noch nicht verfügt. Der Bericht spiegelt so den Prozess des bewussten Erinnerns wider. Seine **Erzählgegenwart** stellt es in der Regel dar. Meist nennt der Erzähler auch seinen **Erzählanlass**, der in der Regel **existentieller** Art ist. Vorteil: Der Leser darf sich als Vertrauter des **erzählenden** Ich fühlen, das ihn jederzeit maximal informiert. Nachteil: Der Leser erlebt Affekte wie **Überraschung** nicht gemeinsam mit dem erlebenden Ich.

**Präsentisches** Erzählen in der **Homodiegese**: Die neuere **Erzählliteratur** weist vermehrt **homodiegetische** Erzähler auf, die sich zwar der Distanz zwischen erlebendem und erzählendem Ich bewusst sind, aber dennoch statt des eigentlich **angemessenen** **Präteritums** das Präsens verwenden. Wir nennen diese temporale Gestaltung evocative present. Auf diese Weise wird die zeitliche Distanz zwischen erlebendem und erzählendem Ich aufgehoben, denn **präsentisches** Erzählen suggeriert eine **Gleichzeitigkeit** der beiden **Ich-Instanzen**.

Eines der **bekanntesten** Beispiele in der jüngeren **deutschsprachigen** Literatur für **präsentisches** Erzählen ist Christian Krachts Roman *Faserland* (1995):

Also, es fängt damit an, dass ich bei **Fisch-Gosch** in List auf Sylt stehe und ein Jever aus der Flasche trinke. **Fisch-Gosch**, das ist eine Fischbude, die deswegen so berühmt ist, weil sie die **nördlichste** Fischbude **Deutschlands** ist. Am obersten Zipfel von Sylt steht sie, direkt am Meer, und man denkt, da käme jetzt eine Grenze, aber in **Wirklichkeit** ist da bloß eine Fischbude. Also, ich stehe da bei Gosch und trinke ein Jever. Weil es ein bißchen kalt ist und Westwind weht, trage ich eine **Barbourjacke** mit **Innenfutter**. Ich esse inzwischen die zweite Portion Scampis mit **Knoblauchsoße**, obwohl mir nach der ersten schon schlecht war. Der Himmel ist blau.

Wir haben es hier mit einem **homodiegetischen** Erzähler zu tun, der sich des **Erzählvorgangs** durchaus bewusst ist, denn er bereitet seine Geschichte für sein Gegenüber auf, wenn er **beispielsweise** erklärt, was es mit »**Fisch-Gosch**« auf sich hat. *Faserland* ist ein **deutschsprachiges** Beispiel für den Skaz. Das ist eine **Erzählweise**, die sich stark an den Verfahren des mündlichen Erzählens orientiert und deren Stil man keinesfalls mit dem Stil des realen Autors **verwechseln** sollte.



**Lahn/Meister (2016): Erzähler und erzählte Welt**  
**– Analyse langer Wörter (alphabetisch)**

Abwesenheit	Nomen	Ableitung: Adjektiv + <i>-keit</i>
allgemeinen	Adjektiv	
angemessenen	Adjektiv	
angesiedelt	Verb	Partizip II
Anwesenheit	Nomen	Ableitung: Adjektiv + <i>-keit</i>
autobiographisch, -en (2x)	Adjektiv	
Autodiegese	Nomen	
autodiegetisch, -e, -er (2x)	Adjektiv	
Barbourjacke	Nomen	Kompositum: Nomen + Nomen
Befindlichkeit	Nomen	Ableitung: Adjektiv + <i>-keit</i>
beispielsweise (3x)	Adverb	Ableitung: Nomen + s + <i>-weise</i>
bekanntesten	Adjektiv	Superlativ
berichteten	Adjektiv	
beschränken	Verb	Infinit
beschriebenen	Adjektiv	
beteiligter	Adjektiv	
Darstellung (3x)	Nomen	Ableitung: Verb + <i>-ung</i>
Deutschlands	Nomen	Ländernamen
deutschsprachigen, -es (2x)	Adjektiv	
Erfahrungen (2x)	Nomen	Ableitung: Verb + <i>-ung</i>
Erlebnishorizont	Nomen	Kompositum: Nomen + Nomen
Erscheinung (2x)	Nomen	Ableitung: Verb + <i>-ung</i>
Erzählanlass	Nomen	Kompositum: Verb + Nomen
erzählendem, -en, -es (6x)	Adjektiv	
Erzählerposition	Nomen	Kompositum: Nomen + Nomen
Erzählertypen	Nomen (Plural)	Kompositum: Nomen + Nomen
Erzählgegenwart (2x)	Nomen	Kompositum: Verb + Nomen
Erzählliteratur	Nomen	Kompositum: Verb + Nomen
Erzähltextanalyse	Nomen	

Erzählungen	Nomen (Plural)	Ableitung: Verb + <i>-ung</i>
Erzählvorgangs	Nomen (Genitiv)	Kompositum: Verb + Nomen
Erzählweise	Nomen	Kompositum: Verb + Nomen
existentieller	Adjektiv	
fiktionalen (2x)	Adjektiv	
Figurenpersonal	Nomen	Kompositum: Nomen + Nomen
Fisch-Gosch (3x)	Nomen	Kompositum: Nomen + — + Nomen
französischen	Adjektiv	
Gefühlslage	Nomen	Kompositum: Nomen + s + Nomen
Gleichzeitigkeit	Nomen	Ableitung: Adjektiv + <i>-keit</i>
glücklichen	Adjektiv	Ableitung: Nomen + <i>-lich</i>
gottähnlichen	Adjektiv	Kompositum: Nomen + Adjektiv
Gouvernante	Nomen	
Grundformen	Nomen	Kompositum: Nomen + Nomen
grundsätzlich	Adjektiv	
Hauptfiguren	Nomen	Kompositum: Nomen + Nomen
Hauptperson	Nomen	Kompositum: Nomen + Nomen
heterodiegetisch, -e, -en, -er (10 x)	Adjektiv	
Hintergrund	Nomen	Kompositum: Adjektiv + Nomen
Homodiegese (2x)	Nomen	
homodiegetisch, -e, -en, -er (15 x)	Adjektiv	
Ich-Instanzen	Nomen	Kompositum: Nomen + — + Nomen
identifiziert	Verb	Partizip II
illustriert	Verb	3. Pers. Sg. Präsens
Innenfutter	Nomen	Kompositum: Adjektiv + Nomen
Introspektion	Nomen	Ableitung: Verb + <i>-tion</i>
Knoblauchsoße	Nomen	Kompositum: Nomen + Nomen
Kommentaren (2x)	Nomen (Plural)	

konzentriert	Verb	3. Pers. Sg. Präsens
Lebensweisheit	Nomen	Kompositum: Nomen + s + Ableitung (Adjektiv + <i>-heit</i> )
Liebesverhältnis	Nomen	Kompositum: Nomen + s + Nomen
Literaturwissenschaftlerin	Nomen	Kompositum: Nomen + Nomen
Mittelpunkt	Nomen	Kompositum: Nomen + Nomen
Möglichkeiten	Nomen (Plural)	Ableitung: Adjektiv + <i>-keit</i>
Narratologie	Nomen	
nördlichste	Adjektiv	Superlativ
ontologische, -er (4x)	Adjektiv	
präsentisches (3x)	Adjektiv	
Präteritums	Nomen (Genitiv)	
prinzipiell	Adjektiv	
Retrospektion	Nomen	Ableitung: Verb + <i>-tion</i>
retrospektiv	Adjektiv	
stattdessen	Adverb	
Überraschung	Nomen	Ableitung: Verb + <i>-ung</i>
überschreiten	Verb	Infinitiv
unbeteiligter (2x)	Adjektiv	
unglücklich, -e (2x)	Adjektiv	Ableitung: Nomen + <i>-lich</i>
unterscheiden, -et (4x)	Verb	3. Pers. Sg./Pl. Präsens
Unvereinbarkeit	Nomen	Ableitung: Adjektiv + <i>-keit</i>
Vereinbarkeit	Nomen	Ableitung: Adjektiv + <i>-keit</i>
Vergangenheit	Nomen	Ableitung: Adjektiv + <i>-heit</i>
verschieden, -en (2x)	Adjektiv	
verwechseln	Verb	Infinitiv
Wahrheitsanspruch	Nomen	Kompositum: Nomen + Nomen
weitestgehend	Adjektiv	
widerfahren	Verb	Partizip II
Wirklichkeit	Nomen	Ableitung: Adjektiv + <i>-keit</i>
Wissensniveau	Nomen	Kompositum: Nomen + s + Nomen

zurückliegen

Verb

3. Pers. Pl. Präsens

**Lahn/Meister (2016): Erzähler und erzählte Welt  
– Wortliste (alphabetisch)**

<b>Internationalismen</b>	<b>Phrasen</b>	<b>Strukturwörter</b>
absolut	alles ging drunter und drüber	aber (2x)
Affekte	an einem konkreten Beispiel	als (8x)
auto	anhand von Beispielen	also (3x)
autobiographisch, -en (2x)	auf diese Weise (2x)	anhand
Autodiegese	auf ihre eigene Weise	auch (5x)
autodiegetisch, -e, -er (3x)	bleibt im Hintergrund	beispielsweise (3x)
Autors	das ist (2x)	bloß
diegesis (4x)	eines der bekanntesten Beispiele	da (4x)
Distanz (3x)	erhebt einen (Wahrheits-)Anspruch (2x) (FVG)	daher
Erlebnishorizont	eröffnet... mit den Worten	damit
Erzählerposition	es gibt	dann
Erzählertypen	im Grunde	das (5x)
Erzählliteratur	immer wieder	dass (2x)
Erzähltext	in der Regel (3x)	demnach
Erzähltextanalyse	... ist ein Beispiel für	denn (3x)
evocative	nach Belieben	dennoch
Exegesis	schauen wir uns .. einmal genauer an	der (2x)
existentieller	streng genommen	deren
Familie, -n (2x)	tritt in Erscheinung (2x) (FVG)	deswegen
fiktionalen (2x)	unter einem Dache wohnen	die (8x)
fiktiven (2x)	was es mit ... auf sich hat	dies
Figur, -en (9x)	wir haben es hier mit ... zu tun	diese
Figurenpersonal		durchaus
Form, -en (2x)		ehe
Hauptfigur, -en (2x)		eigentlich (2x)

Hauptperson	entweder ... oder
hetero	ganz
Heterodiegetisch, -e, -en, -	hier
er (10x)	
homo	inzwischen
Homodiegese (2x)	je ... desto
homodiegetisch, -e, -en, -er	je nachdem, ob
(15 x)	
Hunger (3x)	jederzeit
identifiziert	jetzt
illustriert	kaum
imitiert	keinesfalls
informiert	meist (4x)
Instanzen (2x)	nicht (10x)
Introspektion	nicht nur ... zudem auch
kausale	noch
Kommentaren (2x)	nun
konkreten	nur (2x)
konzentriert	obwohl
Literaturwissenschaftlerin	oder
maximal	schon (2x)
Narratologie	so (2x)
Nebenfigur	statt
ontologische, -er (4x)	stattdessen
Personen	über das
Portion	und (27x)
Position, -en (2x)	während (2x)
present	was (2x)
prinzipiell	weil (3x)
Prozess	wenn
realen (2x)	wie

referiert

ziemlich

Retrospektion

zwar

retrospektiv

Sonderform (2x)

Stil (2x)

Strukturen

temporale

Typ, -en (2x)

vs.

Wissensniveau

## 10.3 Themenschwerpunkt 3

Für den Themenschwerpunkt *Pop-Literatur* wurde die Einleitung zum Buch *Neue Deutsche Popliteratur* (Degler/Paulokat, 2008: 7-14) ausgewählt. Die vereinfachte Version hat einen Umfang von knapp vier Seiten mit einem Flesch-Wert von 37 (schwer).



Degler/Paulokat (2008) — Neue Deutsche **Popliteratur**

## Einleitung

»**Popliteratur**« war in der zweiten Hälfte der 1990er Jahren einer der **meist verwendeten** Begriffe innerhalb des **deutschsprachigen Literaturbetriebes**. Es gab kaum einen Terminus, der weniger umstritten war. Die Diskussion wurde sehr emotional geführt, weil im Bereich der Neuen Deutschen **Popliteratur** ein Konflikt der **Generationen** mit **literarischen** Mitteln **ausgefochten** wurde: Im Zentrum der Kritik standen Autorinnen und Autoren, die fast alle nach 1965 geboren wurden und mit ihren **Erstlingstexten** mehr **Aufmerksamkeit** auf sich zogen als der politisch **engagierten** Pop in den **Jahrzehnten** davor.

Der Erfolg der Neuen Deutschen **Popliteratur** wurde daraufhin an die Vermutung **literarischer Minderwertigkeit** gekoppelt. Außerdem **ästhetisierten** die Texte **Gegenstände** der **jugendlichen** Lebenswelt (Musik, Konsum, Partys, Drogen) in einer Form, die in **Deutschland** bisher als nicht »**literaturfähig**« gegolten hatte.

Inzwischen hat sich allerdings eine genauere und neutralere **Betrachtungsweise** der Neuen Deutschen **Popliteratur** etabliert. Eine **verbindliche** Definition ist aber nach wie vor schwierig. Wir begnügen uns in unserer **Untersuchung** darum mit einer **Minimalbestimmung** des Begriffs. Wir **beschäftigen** uns **nur** mit der »Neuen Deutschen **Popliteratur**«: **Dazu zählen wir jene Texte, die ab Mitte der 90er Jahre dafür gesorgt haben, dass der Begriff »Pop« wieder auf die Tagesordnung gesetzt wurde.**

Dieses Buch **konzentriert** sich ganz explizit und bewusst auf die bisher letzte Phase (1995 bis 2001) der **deutschsprachigen Popliteratur**. Unser Ziel ist eine intensive und textnahe Analyse der Neuen Deutschen **Popliteratur** in ihren **unterschiedlichen** Facetten. Dadurch können die **spezifischen** Eigenarten, **Besonderheiten** und Potenziale dieser kurzen, aber **einflussreichen literarischen** Strömung sichtbar gemacht werden.

Diese Einführung in die Neue Deutsche **Popliteratur** wird **Beobachtungsperspektiven** entwickeln, durch die es möglich wird, **angemessene** Fragen an die **popliterarischen** Texte zu stellen. Motive und Themen, **sprachliche** und formale **Eigenschaften**, mediale und **publizistische Besonderheiten**, die sich in den meisten Texten der Neuen Deutschen **Popliteratur** finden lassen, werden an besonders geeigneten Beispielen ausgeführt.

Folgende Themen werden in den einzelnen Kapiteln des Hauptteils besprochen. Sie bilden die Kriterien, mit deren Hilfe sich **Popliteratur** sinnvoll beobachten lässt:

Popmusik als Thema und **Formatvorlage** der Literatur. Der **Zusammenhang** von Popmusik und **Popliteratur** ist **grundlegend**. Popmusik ist ein wichtiger **Bezugspunkt** in der **fiktionalen** Welt der Neuen Deutschen **Popliteratur**, weil sie Leitmotiv im Leben **popsozialisierter Jugendlicher** ist, welche als **Handlungsträger** der Romane fungieren. Die Bezüge zwischen **Popliteratur** und -musik gehen allerdings weit über eine bloße **Thematisierung** hinaus: **Popliteratur** spielt zum Beispiel auch auf formaler Ebene mit Prinzipien der verwandten Pop-Kunst.

Arbeit am Archiv: Die Semantik von Marken und Medien. Nicht nur Musik spielt in Popromanen eine zentrale Rolle, auch Kleidung, Stil und **Besitztümer** sowie die **dazugehörige** Marken-Welt und ihre medialen **Distributionskanäle** bestimmen zu einem weiten Teil die **Thematik** der Neuen Deutschen **Popliteratur**. Allerdings sind es nicht die Objekte selbst, die diese Relevanz erzeugen. Sie werden durch kulturelle **Zuschreibungen** semiotisch aufgeladen, wodurch die Objekte überhaupt erst relevant werden. Auch die Menschen werden in den Medien zu Marken aufgebaut.

Die Medien wiederum haben **beispielsweise** durch Werbung oder **Crosspromotion** an dieser **Übercodierung** der Welt einen großen Anteil. Schon die Wahl und die Nutzung eines bestimmten Mediums macht einen wichtigen **Unterschied**: Man kann und soll nicht nur über die Jeansmarke oder das **Uhrenfabrikat Rückschlüsse** auf eine Person ziehen, sondern auch aus den Lese-, Musik- und **Mediengewohnheiten**. **Audiovisuelle** Medien schaffen außerdem ein **kollektives** Wissen, auf das man sich beziehen kann. Sie generieren Prominente, die eine **Vorbildfunktion** ausüben können. Außerdem bestimmen sie die Welt- und **Erlebniswahrnehmung** sowie die **individuelle Ausdrucksweise**, die dann entsprechend angepasst wird: Man verhält sich »wie im Film«, spricht »wie im Fernsehen« und **transportiert** seine Gefühle via Musik oder mit Hilfe von Verweisen auf Kinofilme oder Werbeclips.

Jugend und **Generationenkonflikte** im »popmodernen« **Adoleszenzroman**. Pop und Jugend bzw. **Jugendlichkeit** gehören eng zusammen. Es war das **Lebensgefühl** einer neuen **Jugendkultur**, die in der zweiten Hälfte des 20. **Jahrhunderts** zur **Herausbildung** einer Popkultur, wie wir sie heute kennen, maßgeblich beitrug. Es ist die Jugend einer jeden Generation, die sich über **popkulturelle** Güter und Werte definiert. Die selbst **jugendlichen**

Autorinnen und Autoren der Neuen Deutschen **Popliteratur** sind Experten solcher **Abgrenzungsprozesse**. Indem sie **jugendliche Protagonisten** in ihrer **popkulturell** geprägten Welt darstellen, wenden sie sich an ein **gleichaltriges** Publikum, das hier **Identifikationsmöglichkeiten** findet.

**Gesellschaftskritik**, **Political Correctness** und der **ästhetische** Zustand der Politik. Am häufigsten wirft man der Neuen Deutschen **Popliteratur** vor, dass sie politisch inhaltlos ist. Nach dem Zweiten Weltkrieg wurde **politisches** Engagement immer mehr zu einer **wesentlichen** Forderung des **Selbstverständnisses** von Autorinnen und Autoren. Doch im Verhältnis von Kunst und Politik lässt sich ebenfalls verfolgen, dass **Politisierung**, **Entpolitisierung** und **Re-Politisierung** in zyklischen **Bewegungen** verlaufen. Diese Erkenntnis gilt genauso für das Verhältnis von Pop und Politik. Sie hilft auch dabei zu erklären, warum man den Drang verspürt, zwischen Pop I und Pop II (**Diederichsen**) zu **differenzieren**: Es lässt sich beobachten, dass sich die **Popliteraten** gegenüber einer (stark **politisierten**) **Vorgängergeneration abzugrenzen** bemühten. Diese **Vorgängergeneration** hatte ihren Kindern jeden Protest voraus. Sie hatte schon alles erkämpft, wofür es sich zu kämpfen lohnt, und bot vor lauter Verständnis, Offenheit und Toleranz ihrer **Nachfolge-Generation** keinerlei **Reibfläche**. Als einzige **Protestform** blieb nur ein Rückzug ins **Neo-Konservative** oder **A-Politische**.

Im Übrigen ging es auch der **Popliteratur** früherer Dekaden nicht darum, die Welt zu verbessern. Sie wollte die Art und Weise **beeinflussen**, in der die Menschen die Welt wahrnehmen. **Popliteratur** arbeitet mit **Provokation**: Auf der Grundlage von sehr präzisen **Beschreibungen** der **Verhältnisse** wird keine **Veränderung** gefordert. Es werden vielmehr Optionen entwickelt, wie man sich (scheinbar zustimmend) innerhalb dieser **Bedingungen** bewegen kann. Es wird ein ›richtiges Leben im Falschen‹ entworfen, das einerseits den **Spielregeln** des ›Falschen‹ entspricht und andererseits die **Spielregeln** des ›Falschen‹ sichtbar macht.

Alltag und **Zeitgeschichte** im Funktions- und **Speichergedächtnis**. Eine der wichtigsten Funktionen von **Popliteratur** ist es **Alltagsphänomene** der Gegenwart und der jüngeren **Vergangenheit** im Medium **Popliteratur** zu **archivieren**. Dieser Ansatz erklärt nicht nur das permanente **Name-Dropping** innerhalb der Neuen Deutschen **Popliteratur**. Dieser Ansatz zeigt auch, dass Pop nur in der jeweiligen Gegenwart existiert. Die **Popliteratur** hat es sich zur Aufgabe gemacht, Phänomene und **Erscheinungen** der Gegenwart genau zu

beschreiben und ästhetisch zu sichern. In diesem **Zusammenhang** werden Objekte der **Massenkultur**, welche die eigene Kindheit und Jugend prägten, als **identitätsstiftend** erinnert. In einem Prozess der **kollektiven Kommunikation** wirken diese Erlebnisse **nachträglich** als prägend für eine Generation, die erst aus dem Abstand des **Erwachsenseins** heraus erkennen kann, dass es solche **Gemeinsamkeiten** überhaupt gibt.

**Intertextuelle** Vorbilder: Die Klassiker im Populären. Die Neue Deutsche **Popliteratur** lebt von **intertextuellen** und **intermedialen** Verweisen. Sie lebt vor allem von Verweisen auf das kollektive Wissen, das durch moderne **audiovisuelle** Medien vermittelt wird. Doch bei näherer **Betrachtung** nutzen die Autoren auch souverän Motive und Stile der deutschen **Literaturgeschichte**. Darum sollte man auf mögliche Verweise auf **kanonisierte** Texte oder auf **übergeordnete** Genres wie den Reise- oder den **Bildungsroman** eingehen. Das ist nicht nur für Leserinnen und Leser reizvoll, die sich für tiefere **Textschichten interessieren**. Es ist auch für eine umfassende **Interpretation** von Popromanen **unerlässlich**. Erst durch diese **Bezugnahmen** kann gewürdigt werden, dass die Neue Deutsche **Popliteratur** bei allen Anleihen aus Musik und Film doch in erster Linie auf Literatur setzt. Sie platziert dies allerdings in ihren **ästhetischen Arrangements** so geschickt, dass es oft übersehen wird. Es muss daher betont werden, dass der typische **popliterarische** Held bei aller ›**Schnöseligkeit**‹ als **Büchermensch** auftritt.

Krankheit, Tod und die letzten Dinge. Ein weit **verbreitetes** Vorurteil lautet, dass **Popliteratur** lediglich Symptom und Phänomen der so genannten **Spaßgesellschaft** sei. Sie **interessiere** sich nur für blitzende **Oberflächen** und **Yuppie-Attitüden**. In deutlichem **Widerspruch** zu dieser Auffassung handelt es sich bei der Neuen Deutschen **Popliteratur** aber in **Wirklichkeit** um eine ernste **Angelegenheit**. Krankheit, **Grausamkeit**, Tod und Terror sind in der Neuen Deutschen **Popliteratur** keine **Randphänomene**, sondern sehr prägnante Stoffe und Motive.

Der Tod ist in der Neuen Deutschen **Popliteratur** dabei nicht nur im **buchstäblichen** Sinne und in allen möglichen **Erscheinungsformen** relevant, sondern **präsentiert** sich auch auf der Ebene einer **krankhaften** Langeweile, die die Figuren angesichts der **Unmöglichkeit** zur echten **Individualität** erfasst.

### Paulokat/Degler (2008) — Analyse langer Wörter (alphabetisch)

A-Politische	Nomen	Nominalisierung zum Adjektiv <i>a-politisch</i>
Abgrenzungsprozesse	Nomen (Plural)	Kompositum: Ableitung (Verb + <i>-ung</i> ) + Fuge + Nomen
abzugrenzen	Verb	Infinitiv + zu: <i>abgrenzen</i>
Adoleszenzroman	Nomen	Kompositum: Nomen + Nomen
Alltagsphänomene	Nomen (Plural)	Kompositum: Nomen + Fuge + Nomen
Angelegenheit	Nomen	Ableitung: <i>an-</i> + Adjektiv + <i>-heit</i>
angemessene	Adjektiv	
archivieren	Verb	Infinitiv
Arrangements	Nomen (Plural)	
ästhetische, -n (2x)	Adjektiv	
ästhetisierten	Adjektiv	Ableitung: Adjektiv + <i>-ieren</i>
audiovisuelle (2x)	Adjektiv	Kompositum: Adjektiv + Adjektiv
Aufmerksamkeit	Nomen	Ableitung: Adjektiv + <i>-keit</i>
Ausdrucksweise	Nomen	Kompositum: Nomen + Fuge + Nomen
ausgefochten	Verb	Verb: <i>ausfechten</i> (Partizip II)
Bedingungen	Nomen (Plural)	Ableitung: Verb + <i>-ung</i>
beeinflussen	Verb	Verb: <i>beeinflussen</i> (Infinitiv)
beispielsweise	Adverb	Ableitung: Nomen + <i>-weise</i>
Beobachtungsperspektiven	Nomen (Plural)	Kompositum: Ableitung (Verb + <i>-ung</i> ) + Fuge + Nomen
beschäftigen	Verb	Verb: <i>beschäftigen</i> (Infinitiv)
Beschreibungen	Nomen (Plural)	Ableitung: Verb + <i>-ung</i>
Besitztümer	Nomen (Plural)	Ableitung: Nomen + <i>-tum</i>
Besonderheiten (2x)	Nomen (Plural)	Ableitung: Adjektiv + <i>-heit</i>
Betrachtung	Nomen	Ableitung: Verb + <i>-ung</i>
Betrachtungsweise	Nomen	Kompositum: Nomen + Fuge + Nomen

Bewegungen	Nomen (Plural)	Ableitung: Verb + <i>-ung</i>
Bezugnahmen	Nomen (Plural)	Nomen zum Funktionsverbgefüge <i>Bezug nehmen</i>
Bezugspunkt	Nomen	Kompositum: Nomen + Fuge + Nomen
Bildungsroman	Nomen	Kompositum: Nomen + Nomen
Büchermensch	Nomen	Kompositum: Nomen + Nomen
buchstäblichen	Adjektiv	Ableitung: Nomen + <i>-lich</i>
Correctness	Nomen	Ableitung: Nomen + <i>-ness</i>
Crosspromotion	Nomen	Kompositum: Adjektiv + Ableitung (Verb + <i>-tion</i> )
dazugehörige	Adjektiv	Ableitung: Verb + <i>-ig</i>
Deutschland	Nomen	Ländername
deutschsprachigen (2x)	Adjektiv	Kompositum: Adjektiv + Adjektiv
Diedrichsen	Nomen	Eigenname
differenzieren	Verb	Infinitiv
Distributionskanäle	Nomen (Plural)	Kompositum: Nomen + Fuge + Nomen
Eigenschaften	Nomen (Plural)	Ableitung: Adjektiv + <i>-schaft</i>
einflussreichen	Adjektiv	Ableitung: Nomen + <i>-reich</i>
engagierten	Adjektiv	
Entpolitisierung	Nomen	Ableitung: Verb + <i>-ung</i>
entsprechend	Adjektiv	Konversion des Partizip I
Erlebniswahrnehmung	Nomen	Kompositum: Nomen + Ableitung (Verb + <i>-ung</i> )
Erscheinungen	Nomen	Ableitung: Verb + <i>-ung</i>
Erscheinungsformen	Nomen (Plural)	Kompositum: Ableitung (Verb + <i>-ung</i> ) + Fuge + Nomen
Erstlingstexten	Nomen (Plural)	Kompositum: Ableitung (Adverb + <i>-ling</i> ) + Fuge + Nomen
Erwachsenseins	Nomen (Genitiv)	Nominalisierung zum Verb <i>erwachsen sein</i>
fiktionalen	Adjektiv	
Formatvorlage	Nomen	Kompositum: Nomen + Nomen

Gegenstände	Nomen (Plural)	
Gemeinsamkeiten	Nomen (Plural)	Ableitung: Adjektiv + <i>-keit</i>
Generationen	Nomen (Plural)	
Generationenkonflikte	Nomen (Plural)	Kompositum: Nomen + Fuge + Nomen
Gesellschaftskritik	Nomen	Kompositum: Nomen + Fuge + Nomen
gleichaltriges	Adjektiv	Kompositum: Adjektiv + Adjektiv
Grausamkeit	Nomen	Ableitung: Adjektiv + <i>-keit</i>
grundlegend	Adjektiv	Konversion des Partizip I
Handlungsträger	Nomen (Plural)	Kompositum: Nomen + Fuge + Nomen
Herausbildung	Nomen	Ableitung: Verb + <i>-ung</i>
Identifikationmöglichkeiten	Nomen	Kompositum: Ableitung (Verb + <i>-tion</i> ) + Fuge + Ableitung (Adjektiv + <i>-keit</i> )
identitätsstiftend	Adjektiv	Kompositum: Nomen + Fuge + Adjektiv
Individualität	Nomen	Ableitung: Nomen + <i>-tät</i>
individuelle	Adjektiv	Ableitung: Nomen + <i>-ell</i>
interessiere, -n	Verb	Konjunktiv I, Infinitiv
intermedialen	Adjektiv	
Interpretation	Nomen	Ableitung: Verb + <i>-tion</i>
intertextuelle, -n (2x)	Adjektiv	
Jahrhunderts	Nomen (Genitiv)	
Jahrzehnten	Nomen (Plural)	
Jugendkultur	Nomen	Kompositum: Nomen + Nomen
jugendliche, -n (3x)	Adjektiv	Ableitung: Nomen + <i>-lich</i>
Jugendlicher	Nomen	Ableitung: Adjektiv + <i>-er</i>
Jugendlichkeit	Nomen	Ableitung: Adjektiv + <i>-keit</i>
kanonisierte	Adjektiv	
kollektiven, -s (2x)	Adjektiv	
Kommunikation	Nomen	Ableitung: Verb + <i>-tion</i>
konzentriert	Verb	3. Person Sg., Präsens

krankhaften	Adjektiv	Ableitung: Adjektiv + <i>-haft</i>
Lebensgefühl	Nomen	Kompositum: Nomen + Fuge + Nomen
literarischen, -r (3x)	Adjektiv	Ableitung: Nomen + <i>-isch</i>
Literaturbetriebes	Nomen (Genitiv)	Kompositum: Nomen + Nomen
literaturfähig	Adjektiv	Ableitung: Nomen + <i>-fähig</i>
Literaturgeschichte	Nomen	Kompositum: Nomen + Nomen
Massenkultur	Nomen	Kompositum: Nomen + Fuge + Nomen
Mediengewohnheiten	Nomen (Plural)	Kompositum: Nomen + Nomen
Minderwertigkeit	Nomen	Ableitung: Adjektiv + <i>-keit</i>
Minimalbestimmung	Nomen	Kompositum: Nomen + Ableitung (Verb + <i>-ung</i> )
Nachfolge-Generation	Nomen	Kompositum: Nomen + — + Nomen
nachträglich	Adjektiv	Ableitung: Verb + <i>-lich</i>
Name-Dropping	Nomen	Kompositum: Nomen + — + Nomen
Neo-Konservative	Nomen	Nominalisierung zum Adjektiv <i>neo-konservativ</i>
Oberflächen	Nomen (Plural)	Kompositum: Adjektiv + Nomen
politisches	Adjektiv	
politisierten	Adjektiv	
Politisierung	Nomen	Ableitung: Verb + <i>-ung</i>
popkulturell, -e (2x)	Adjektiv	Kompositum: Nomen + Adjektiv
popliterarische, -n (2x)	Adjektiv	Kompositum: Nomen + Adjektiv
Popliteraten	Nomen (Plural)	Kompositum: Nomen + Nomen
Popliteratur (30x)	Nomen	Kompositum: Nomen + Nomen
popmodernen	Adjektiv	Kompositum: Nomen + Adjektiv
popsozialisierter	Adjektiv	Kompositum: Nomen + Adjektiv
präsentiert	Verb	<i>präsentieren</i>
Protagonisten	Nomen (Plural)	
Protestform	Nomen	Kompositum: Nomen + Nomen
Provokation	Nomen	Ableitung: Verb + <i>-tion</i>
publizistische	Adjektiv	



Randphänomene	Nomen (Plural)	Kompositum: Nomen + Nomen
Re-Politisierung	Nomen	Ableitung: Verb + <i>-ung</i>
Reibefläche	Nomen	Kompositum: Verb + Nomen
Rückschlüsse	Nomen (Plural)	Nominalisierung zum Verb <i>rückschließen</i>
Schnöseligkeit	Nomen	Ableitung: Adjektiv + <i>-keit</i>
Selbstverständnisses	Nomen (Genitiv)	Kompositum: Nomen + Nomen
Spaßgesellschaft	Nomen	Kompositum: Nomen + Nomen
Speichergedächtnis	Nomen	Kompositum: Nomen + Nomen
spezifischen	Adjektiv	
Spielregeln (2x)	Nomen	Kompositum: Nomen + Nomen
sprachliche	Adjektiv	
Tagesordnung	Nomen	Kompositum: Nomen + Ableitung (Verb + <i>-ung</i> )
Textschichten	Nomen (Plural)	Kompositum: Nomen + Nomen
Thematisierung	Nomen	Ableitung: Verb + <i>-ung</i>
transportiert	Verb	3. Person Sg., Präsens
Übercodierung	Nomen	Ableitung: Verb + <i>-ung</i>
übergeordnete	Adjektiv	
Uhrenfabrikat	Nomen	Kompositum: Nomen + Nomen
unerlässlich	Adjektiv	
Unmöglichkeit	Nomen	Ableitung: Adjektiv + <i>-keit</i>
unterschiedlichen	Adjektiv	
Untersuchung	Nomen	Ableitung: Verb + <i>-ung</i>
Veränderung	Nomen	Ableitung: Verb + <i>-ung</i>
verbindliche	Adjektiv	
verbreitetes	Adjektiv	
Vergangenheit	Nomen	Ableitung: Adjektiv + <i>-heit</i>
Verhältnisse	Nomen (Plural)	
verwendeten	Adjektiv	
Vorbildfunktion	Nomen	Kompositum: Nomen + Nomen
Vorgängergeneration (2x)	Nomen	Kompositum: Nomen + Nomen

wesentlichen	Adjektiv	
wichtigsten	Adjektiv	Superlativ
Widerspruch	Nomen	Nomen zum Verb <i>widersprechen</i>
Wirklichkeit	Nomen	Ableitung: Adjektiv + <i>-keit</i>
Yuppie-Attitüden	Nomen (Plural)	Kompositum: Nomen + Nomen
Zeitgeschichte	Nomen	Kompositum: Nomen + Nomen
Zusammenhang (2x)	Nomen	Nomen zum Verb <i>zusammenhängen</i>
Zuschreibungen	Nomen (Plural)	Ableitung: Verb + <i>-ung</i>

### Degler/Paulokat – Internationalismen (nach Häufigkeit)

30	Popliteratur	
14	Pop	Pop-Kunst, Popromanen, popsozialisiert, Popliteraten, popliterarische/n
8	Text, -e, -en	Erstlingstexten, textnahe, Textschichten
7	Autoren, -innen	
7	Generation, -en	Generationenkonflikte, Vorgängergeneration, Nachfolge-Generation
6	Medien	Mediengewohnheiten
6	Musik	
5	Literatur	Literaturbetriebes, literaturfähig, Literaturgeschichte
5	Thema, Themen	Thematisierung, Thematik
4	Form	formale/r, Form, Erscheinungsformen
3	ästhetisch, -e, -n	
3	Film	Kinofilme
3	Funktion, -s, -en	Vorbildfunktion
3	kollektive, -s, -n	
3	Kultur	Jugendkultur, Massenkultur, kulturelle
3	Motiv, -e	Leitmotiv
3	Objekte	
3	Phänomen, -e, -en	Randphänomen
3	Politik	
3	Popmusik	
2	audiovisuelle	
2	definiert, Definition	
2	interessiere, -n	
2	intertextuelle, -n	
2	Kritik	Gesellschaftskritik
2	mediale, -n	
2	Medium, -s	
2	popkulturell, -e	

2 Protest	Protestform
2 Prozess	Abgrenzungsprozesse
2 relevant, Relevanz	
2 Stil, -e	
Adoleszenz	Adoleszenzroman
Analyse	
Archiv	
Arrangements	
Clip	Werbeclips
Crosspromotion	
Dekaden	
differenzieren	
Diskussion	
Distribution	Distributionskanäle
emotional	
Engagement	
engagierten	
existiert	
Experten	
explizit	
Facetten	
Figuren	
fiktionalen	
Format	
generieren	
Genres	
Identifikation	Identifikationsmöglichkeit
Identität	identitätsstiftend
Individualität	
individuelle	
intensive	
intermedialen	

Interpretation	
Jeans	Jeansmarke
Kommunikation	
Konflikt	
konzentriert	
Kriterien	
minimal	Minimalbestimmung
moderne	
Name-Dropping	
Neo-Konservative	
neutralere	
Optionen	
Partys	
permanente	
Personen	
Perspektive	Beobachtungsperspektiven
Phase	
Political Correctness	
Popkultur	
popmodernen	
populären	
Potenziale	
präzisen	
Prinzipien	
Prominente	
Protagonisten	
Provokation	
Publikum	
Semantik	
semiotisch	
spezifischen	
Symptom	

Terror

Toleranz

transportiert

Yuppie-Attitüden

zentrale

Zentrum

**Degler/Paulokat (2008): Pop-Literatur – Wortliste (alphabetisch)**

**Phrasen**

... hat es sich zur Aufgabe gemacht (FVG)  
auf der Grundlage von  
auf die Tagesordnung setzen  
bei näherer Betrachtung  
das ist  
dazu zählen wir  
eine zentrale Rolle spielen  
einen großen Anteil haben (FVG)  
einen wichtigen Unterschied machen (FVG)  
es handelt sich um eine erste Angelegenheit  
es muss daher betont werden...  
... hat es sich zur Aufgabe gemacht (FVG)  
im Übrigen  
immer mehr  
in deutlichem Widerspruch zu dieser Auffassung...  
in diesem Zusammenhang  
in erster Linie  
in Wirklichkeit  
nach wie vor  
Rückschlüsse ziehen auf (FVG)  
unser Ziel ist  
wie wir sie heute kennen  
zum Beispiel

### Strukturwörter

aber (3x)	durch die	sowie (2x)
allerdings (4x)	ebenfalls	überhaupt (2x)
als (5x)	einerseits ... andererseits	und (50x)
auch (5x)	erst (2x)	vielmehr
auf das	fast	vor allem
außerdem (3x)	ganz	warum
beispielsweise	genauso	weil (2x)
besonders	heute	welche (2x)
bisher (2x)	hier	wie (5x)
bloße	in der	wieder
bzw.	indem	wiederum
dabei (2x)	inzwischen	wodurch
dadurch	jene	wofür
dafür	kaum	
daher	lediglich	
dann	mehr... als	
daraufhin	meist	
darum (3x)	meisten	
das (4x)	mit deren	
dass (10x)	nicht (3x)	
davon	nicht nur ... auch (3x)	
davor	nicht nur ... sondern auch (2x)	
dazu	nur (4x)	
der	oder (7x)	
die (12x)	oft	
dies	schon (2x)	
diesem	sehr	
dieser	so (2x)	
doch (3x)	sondern	



# Eidesstattliche Erklärung

Hiermit versichere ich, dass ich die vorliegende Masterarbeit mit dem Titel

**Eine Didaktisierung zum Einsatz im literaturwissenschaftlich  
orientierten DaF-Unterricht an der Universität Stellenbosch am  
Beispiel von Wolfgang Herrndorfs *Tschick***

selbständig verfasst und keine anderen als die angegebenen Hilfsmittel benutzt habe. Sämtliche Stellen der Arbeit, die gedruckten Werken oder Quellen aus dem Internet im Wortlaut oder dem Sinn nach entnommen sind, habe ich durch Quellenangaben kenntlich gemacht.

Ich bin mir bewusst, dass es sich bei Plagiarismus um schweres akademisches Fehlverhalten handelt, das dem Prüfungsausschuss gemeldet wird und Sanktionen nach sich zieht.

Leipzig, 15. Mai 2018

---

Andrea Hahnfeld